

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou  
práce s knihou

The way of mediating the issue of otherness in kindergarten through the  
method of work with book

Dominika Sedláčková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2018

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za obrovskou ochotu, trpělivost a cenné rady, které mi věnovala při zpracování této bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá zprostředkováním problematiky jinakosti dětem v mateřské škole metodou práce s knihou. Cílem této práce je zmapovat možnosti zprostředkování v mateřské škole dle pedagogů, navrhnout takovou práci s knihou, která seznámí děti s jinakostí, jež je běžnou součástí našeho života, realizace těchto lekcí a následná reflexe.

Teoretická část obsahuje různé vhledy do problematiky jinakosti, charakteristiku dítěte předškolního věku ve vztahu k jeho emočnímu vývoji a charakteristiku literatury pro děti. Kapitola věnovaná metodě práce s knihou je nejrozsáhlejší, jelikož obsahuje teoretické údaje o čtenářských strategiích, které jsou využity i v praktické části. V závěru teoretické části je zobrazeno umístění jinakosti a čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Praktická část obsahuje výpovědi respondentek v dotazníkovém šetření na téma problematiky jinakosti v mateřské škole. Respondentky uváděly, že s tématem jinakosti pracují převážně prostřednictvím pohádek, her na začlenění, rozhovory apod. Ve 41,8 % respondentky uvedly, že téma jinakosti raději vůbec neotvírají nebo neví, jak s ním pracovat. Na základě těchto výsledků jsou nabídnuty možnosti, jak s tématy jinakosti pracovat. Součástí práce jsou navrženy čtyři lekce zaměřující se na různá témata jinakosti: a to jinakost ve smyslu handicapu, odlišného vzhledu, odlišné barvy pleti a odlišných zájmů. Tyto lekce jsou naplánovány dle konstruktivistického modelu E-U-R s využitím čtyř dětských knih. V lekcích jsou využívány čtenářské strategie, které napomáhají porozumění textu a pozitivnímu vztahu ke čtení. Každá z navržených lekcí byla vždy realizována ve vybrané mateřské škole a reflektována.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

jinakost, literatura pro děti, mateřská škola, práce s knihou

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the mediation of the issue of the children's otherness in kindergarten by the method of work with book. The aim of this work is to map the possibilities of mediation in kindergarten according to the teachers, to propose a work with book that will familiarize children with the otherness that is a common part of our life, the realization of these lessons and the subsequent reflection.

The theoretical part contains different insights into the issue of otherness, characteristics of pre-school child in relation to emotional development and characteristics of literature for children. The chapter dedicated to the method of work with book is the most widespread because it contains theoretical data on reading strategies, which are also used in the practical part. At the end of the theoretical part, the placement of otherness and pre-reading literacy are displayed within the Framework Education Programme for Preschool Education.

The practical part contains the statements of the respondents in the questionnaire survey on the issue of otherness in kindergarten. Respondents stated that they had worked mostly on a different subject through fairy tales, school educational programs, integration games, interviews, etc. In 41.8% of respondents said that the subject is not brought up at all, mainly because of the fact that they are not familiar with these topics or they don't know how to work with it. Based on this experience, there are offered opportunities how to work with the theme of the otherness. As a part of the thesis are suggested four lessons focusing on different topics of diversity. These lessons are planned according to the constructivist E-R-R model using four children's books. In the lectures reading strategies to help understand the text and the positive relationship to reading are used. Each of the proposed lesson was always implemented in a selected kindergarten and reflected.

## **KEYWORDS**

otherness, literature for children, kindergarten school, work with book

## Obsah

Úvod .....	7
I Teoretická část .....	9
1 Cíle práce .....	9
2 Vymezení pojmu jinakost .....	10
3 Literatura pro děti .....	12
3.1 Charakteristika literatury pro děti a mládež .....	12
3.2 Příběhová próza s dětským hrdinou .....	13
3.3 Témata jinakosti v příběhové próze .....	15
3.3.1 Motiv outsiderství v příběhové próze .....	15
4 Konstruktivistická výuka .....	16
4.1 Třífázový model učení – E-U-R .....	16
5 Metoda práce s knihou .....	18
5.1 Čtenářská gramotnost .....	18
5.2 Čtenářská pregramotnost .....	19
5.3 Metoda práce s textem .....	20
5.4 Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti .....	21
5.4.1 Čtenářské dovednosti .....	22
5.4.2 Typy čtenářských strategií .....	23
5.5 Práce s knihou v MŠ .....	25
6 Charakteristika dětí předškolního věku .....	28
6.1 Emoční vývoj u dítěte předškolního věku .....	28
6.1.1 Porozumění emocím .....	29
6.1.2 Prosociální chování .....	29
7 Umístění tématu jinakosti a čtenářské gramotnosti v RVP PV .....	31

II Praktická část .....	34
8 Cíle praktické části .....	34
8.1 Výzkumné otázky .....	34
8.2 Metody sběru dat a výzkumný vzorek.....	34
8.3 Vlastní výzkumné šetření .....	35
8.3.1 Vyhodnocení dotazníků .....	35
8.3.2 Realizace a reflexe lekcí .....	38
Závěr .....	61
Seznam použitých informačních zdrojů .....	65
Seznam příloh .....	69

## Úvod

Problematicke jinakosti jsem se ve své bakalářské práci rozhodla věnovat, jelikož jsem se během praxe v mateřské škole setkala s dětmi, které vytvářely skupinky, a vyčleňovaly tak z kolektivu děti, které se něčím odlišovaly. Myslím si, že jsem empatický člověk, tudíž mi bylo těchto vyčleněných dětí líto. Přemýšlela jsem, jak jim jednoduše vysvětlit, že každý jsme jiný, jinak vypadáme a máme rádi odlišné věci, a že to je naprosto přirozené. Dále jim také přiblížit, jak se asi dané dítě cítí. Navozování témat jinakosti mi zjednodušila práce s knihou. Myslím si, že takto lze nenásilně otevřít různá témata, kterým se vyhýbáme, protože třeba nevíme, jak s nimi pracovat. Pro mne byla dětská kniha velikým pomocníkem a doporučila bych ji i ostatním. Jako budoucí učitelka si uvědomuji, jak je důležité pracovat s knihami již s dětmi předškolního věku. Pokud se v tomto období vytvoří pozitivní vztah ke knihám, snadněji se pak budou orientovat v budoucích čtenářských etapách.

Teoretická část se bude věnovat tématům, která se vztahují k praktické části, tj. bude obsahovat nejprve náhled do problematiky jinakosti z různých oblastí. Dále se budu zabývat charakteristikou literatury pro děti a příběhovou prózou s dětským hrdinou. V následujících kapitolách se zmíním o konstruktivistické výuce a modelu E-U-R, protože jsem v duchu konstruktivismu a modelu E-U-R tvořila jednotlivé lekce v praktické části. Jednu kapitolu věnuji metodě práce s knihou, která je pro tuto práci klíčová. Dále věnuji jednu kapitolu čtenářským strategiím, které jsem využívala v praktické části. Jednu z posledních kapitol zaměřím na charakteristiku dětí předškolního věku, a to především z hlediska emočního vývoje. Závěrem se budu zabývat umístěním tématu jinakosti a čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

V praktické části se budu zabývat otázkou, jak s jinakostí pracují pedagogové v mateřských školách. Tyto informace budu čerpat z dotazníku pro pedagogy mateřských škol. Na základě výsledků navrhnu čtyři lekce, které budou nabízet možnosti, jak s problematikou jinakosti pracovat. Lekce poté sama zrealizují ve vybrané mateřské škole a následně jednotlivé lekce budu reflektovat.



Jinakost je běžnou součástí našeho života. Mým osobním cílem je, aby děti tuto myšlenku pochopily a chovaly se podle toho. Dále bych si přála, aby si děti vytvořily pozitivní vztah ke knihám, aby měly ze čtení radost a rády se ke čtení vracely. Já se budu snažit naplnit tyto dva cíle ve své pedagogické praxi.

# **I TEORETICKÁ ČÁST**

## **1 Cíle práce**

Cílem této bakalářské práce na téma „Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou“ je:

- a) zmapovat možnosti zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku – dle názorů pedagogů mateřských škol;
- b) navrhnout vhodné lekce s využitím metody práce s knihou, které by děti s problematikou jinakosti seznamovaly;
- c) lekce realizovat v běžné mateřské škole;
- d) reflektovat, co se děti během lekcí naučily.

## 2 Vymezení pojmu jinakost

Termín jinakost dosud nebyl přesně definován. Jinakost se můžeme pokusit definovat jako něco jiného, odlišného, něco pro nás neznámého. Je to určitá odchylka od normy. Normální je běžně chápáno jako něco častého, běžného, nevybočující z řady. Normalitu definuje Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010, s. 352) jako „*termín v obecné rovině obtížně vymezitelný, obvykle blízkost nejčastěji se vyskytujícímu jevu, shoda s obecným očekáváním společnosti*“. Je tedy zřejmé, že za normálního člověka se běžně považuje někdo, kdo je průměrný, nevybočuje z řady a dodržuje ustálená pravidla. Hranice pro to, co je normální a co už ne, určuje člověk. Tyto hranice jsou avšak nestálé. Proměňují se podle doby nebo podle úhlu pohledu člověka.

Pojmu jinakosti se zabývají společenské vědy již od 20. století. Z filosofického hlediska se jinakostí zabývali filosofové jako např. Michel Foucault nebo Emmanuel Lévinas. Michel Foucault nahlíží na problematiku jinakosti především z hlediska mocenských vztahů ve společnosti, naopak Emmanuel Lévinas řeší otázku jinakosti spíše z hlediska lidské etiky, kterou považuje za zásadní pro pochopení člověka.<sup>1</sup>

Ze sociologického hlediska je na problematiku jinakosti nahlíženo jako na strach z neznámého. Lidé žijí v různých sociálních skupinách, každý prochází jinou socializací, jejich vnímání odlišnými sociálními konstrukty je taktéž jiné, a tudíž dochází k omezení ve vzájemném porozumění. Lidé jsou jistější a cítí se bezpečněji, když jsou si lidé navzájem podobní, a když život probíhá podle zavedených norem (Fafejta, 2015, s. 16).

Na termín jinakost můžeme nahlížet ale z mnoha dalších úhlů pohledu. Nejčastěji se na něj nahlíží z estetické stránky (vzhled), z kulturních rozdílů, ze stránky handicapu, ať už se jedná o tělesné či psychické postižení, dále můžeme jinakost vidět v kontextu odlišných zájmů. Jinakost je nejčastěji chápána v negativním slova smyslu a lidé si vůči někomu s určitou odlišností vytvářejí předsudky, které mohou vést k vyčlenění daného člověka z kolektivu. Právě z tohoto důvodu mi přijde velice důležité otevírat v mateřské škole téma

---

<sup>1</sup> KRATOCHVÍL, Petr. *Subjekt a jinakost dle Lévinase a Foucaulta* [online]. [cit. 2018-06-27]. Dostupné z: <https://www.getsemany.cz/node/3040>

jinakosti, abychom se pokusili zabránit nebo alespoň zmírnit vyčleňování dětí s jakoukoliv odlišností z kolektivu, které má negativní dopad na dětskou psychickou stránku.

### 3 Literatura pro děti

#### 3.1 Charakteristika literatury pro děti a mládež

Literaturou pro děti rozumíme literární tvorbu, která je určena nedospělému čtenáři či posluchači do věku 14–15 let. Může se ale jednat i o tvorbu psanou původně pro dospělé čtenáře, která je recipovaná dětmi. Běžně se můžeme setkat také s pojmenováním dětská literatura či literatura pro mládež. Někteří literární teoretikové od sebe odlišují literaturu pro děti, která je vyhrazena předškolním dětem a dětem mladšího i staršího školního věku, a literaturu pro mládež, vyhrazenou pro adolescenty (Toman, 1992, s. 47). Podobně rozděluje literaturu pro děti a mládež i Peterka (2007, s. 257), který ji dělí na literaturu intencionální a neintencionální. Intencionální literatura je tvorba zaměřena přímo na dětského čtenáře, neintencionální tvorba zahrnuje tvorbu původně pro dospělé, která se později stala součástí dětské četby, ovšem bez záměru samotného autora. Do této oblasti řadí zejména báje, pohádky, pověsti, bajky, biblické příběhy, básně apod. Některá díla jsou dětskému čtenáři zprostředkována různými zjednodušenými adaptacemi.

Literatura pro děti obsahuje obdobné literární druhy, žánry a základní funkce jako umělecká literatura pro dospělé, tj. funkci estetickou, poznávací a výchovnou. Tyto funkce se liší pouze jejich složením a náplní. Dalšími významnými funkcemi, které jsou zaměřeny specificky na dětského vnímatele, jsou např. funkce magická, která se projevuje především fantastickými motivy, jako jsou kouzelné věci, nadpřirozené bytosti apod., funkce fyziologická, která je spojena s jazykovou kultivací, funkce etická, zaměřena na morální hodnoty, představy o dobru a zlu, vztahy mezi lidmi a funkce společenská, která ovlivňuje společenské vědomí dítěte a postoj k zobrazení sociální reality (Toman, 1992, s. 48).

- Podle Peterky (2007) jsou to tyto funkce:
- **funkce formativní (didaktická, výchovná)** – rozvíjení hodnotové orientace, emocionality, sociálních dovedností a výtvorů – v pohádce, bajce, příběhu s dětským hrdinou
- **funkce vzdělávací / poznávací** – podněcuje zájem o široké poznání života – dětská encyklopedie

- + funkce socializační – podporuje schopnost dítěte být sám sebou a žít s druhými lidmi
- + funkce imaginativní – rozvíjení hravosti, tvořivosti a fantazie, akcentují volnou fantazii (humor, nonsens, tajemství) – autorská pohádka, nonsensová poezie; zvláště v moderní dětské literatuře

Z hlediska tématu mé bakalářské práce vystupují do popředí funkce etická, funkce formativní, funkce socializační a funkce imaginativní.

Dle vývojových stádií můžeme rozlišit dětské čtenářství do několika etap. Nicméně čtenářská vyspělost se individuálně liší a nemusí se shodovat s biologickým věkem dítěte. První etapa, předčtenářská, se zaměřuje na děti předškolního věku (0–3 roky a 3–6 let). V předčtenářské etapě vnímá dítě literární text poslechem nebo vizuálně vnímá ilustrativní složku. Tomuto věku odpovídají především říkadla, leporela, jednoduché pohádky se zvířecím hrdinou, prostorové knížky apod. Nedílnou součástí jsou ilustrace, které jsou někdy dokonce nadřazené literárnímu textu. Do čtenářské etapy zahrnujeme mladší školní věk (6–10 let) a starší školní věk (11–15 let). V této etapě se postupně mění úroveň dítěte z posluchače na čtenáře. Nejprve probíhá hlasité čtení, později tiché čtení. Mladšímu školnímu věku odpovídají především pohádky, pověsti, vyprávění s dětským hrdinou či zvířecí komiksy. Staršímu školnímu věku jsou nejbližší převážně dívčí romány, dobrodružná literatura, vědecká fantastika a literatura faktografická. V této fázi je již běžná genderová diferenciací (Peterka, 2007, s. 277; Toman, 1992, s. 51–52).

Vzhledem k tématu své práce jsem se zaměřila na žánr příběhové prózy s dětským, popřípadě se zvířecím, hrdinou, který nabízí nejvíce možností, jak s tématem jinakosti s dětmi předškolního věku pracovat.

### **3.2 Příběhová próza s dětským hrdinou**

Příběhovou prózu můžeme považovat za významný a často používaný žánr především žakovské četby. Jedná se o intencionální žánr literatury pro děti a mládež, tedy takový, který je určen dětem a mládeži. Vychází z civilních situací a sociálního prostředí dětského života moderní doby, z partnerského poměru vypravěče k dětskému adresátovi,

z přirozené dětské čínorodosti, otevřenosti světu dospělých (Mocná, Peterka a kol., 2004). Zobrazuje především mezilidské vztahy a životní situace, a pomáhá tak čtenáři orientovat se v různých situacích v běžném životě. Příběhová próza s dětským hrdinou může mít formu povídky, novely či i románu a je vyprávěna v čase minulém, přítomném i budoucím. Děj se může odehrávat v prostředí venkovském i ve městě. Je funkčně využito uměleckých postupů a prvků jiných žánrů, např. detektivní prózy, vědeckofantastické, dobrodružné, cestopisné, ale i pohádky. Téma příběhu, které může být např. prázdninový příběh, příběh s dívčí hrdinkou či chlapeckým hrdinou, reaguje na psychické potřeby čtenářů určité věkové kategorie (Toman, 1992, s. 73).

Příběhová próza s dětským hrdinou má své specifické znaky. Toman (1992, s. 73) je popsal následovně:

- 1) příběh zobracuje autentický obraz z dětského světa, kde hlavním hrdinou je právě dítě, a tím je tedy spjat s jeho každodenním životem;
- 2) dramatický děj, ve kterém se objevují aktuální problémy dané doby, většinou se jedná o konflikt (se spolužáky, s rodiči, s učiteli, se sourozenci apod.) či prověřuje charakter hlavní postavy v běžném okolí (k přírodě, ke společnosti, k vlasti);
- 3) příběhová próza provází čtenáře celou dobu jejich čtenářskými vývojovými etapami, není pro děti jen četbou přechodnou, jako je např. pohádka či poezie.

Nejdůležitějším nositelem děje je v příběhové próze dětský hrdina, který se v příběhu staví do role rovnocenného partnera. Mívá stejné zájmy, stejné zkušenosti a prožitky, stejnou motivaci a podobnou mentalitu. Tyto skutečnosti jsou autorovým záměrem, jelikož dětský hrdina má významnou roli pro pochopení ideje a smyslu literárního díla. Dále se také vyznačuje důvěrně známými vztahy k rodičům, učitelům, spolužákům, kamarádům, k přírodě i ke společnosti. Tato propojenost dětského protagonisty a čtenáře působí autenticky a přesvědčivě. Díky tomu se má dětský čtenář možnost ztotožnit s hlavní postavou, který se pro něj často stává přirozeným etickým vzorem, kterého hodnotí a napodobuje. Situace v příběhu či volba vypravěče (často osobní vypravěč) jsou voleny tak, aby se dětský čtenář lépe orientoval ve vztazích mezi lidmi a snáze se začlenil do světa dospělých i do společnosti. Tyto situace ho dokáží morálně zpevnit a lidsky zušlechtit. Fiktivní hrdina dokáže čtenáři v určité míře nahradit nedostatek komunikativních citových

podnětů doma či ve škole. Čtenáři může být nápomocen i hrdina záporný tím, že pomáhá tříbit smysl pro základní morální hodnoty (Toman, 1992, s. 74).

Konflikty se vzhledem na věk čtenáře řeší smírně a příběh končí šťastně. V moderní tvorbě se občas objevují i vážné a někdy až tragické pasáže. Autor tak volí z důvodu snahy nic dětským čtenářům neskrývat a ukazovat jim svět opravdu takový jaký je (Toman, 1992, s. 75).

Příběhová próza je rozmanitý žánr, který se stále proměňuje, tak jak se historicky a kulturně mění celá společnost. Příběhovou prózu ovlivňuje vývoj celého lidstva (Čeňková, 2006, s. 32).

### **3.3 Témata jinakosti v příběhové próze**

Tématem jinakosti může být jakékoliv odlišení se hlavní či vedlejší postavy od normy (viz kapitola 1). Mohou to být kulturní rozdíly, odlišné zájmy, odlišný vzhled, zdravotní či mentální postižení, ale i neúplná rodina.

#### **3.3.1 Motiv outsiderství v příběhové próze**

Jedním z hlavních tematických prvků bývá v příběhové próze motiv outsiderství. Pojem outsider chápeme jako člověka, který je na okraji sociální reality z důvodu nepřijetí vnějším okolím či vnitřním negativním sebehodnocením (Urbanová a kol., 2004, s. 123).

Již od 90. let 20. stol. se začala v literatuře objevovat díla, která řeší otázky mentálního, fyzického, sociálního i kulturního handicapu, literární díla, např. od Ivony Březinové, Martiny Drijverové, Ivy Procházkové, Martiny Zinnerové aj. Hlavní postavy s handicapem se v těchto dílech částečně překrývají s postavami outsiderů. Postava s handicapem se velice často ocitá v roli outsidera, ale není to podmínkou. Handicapovaný člověk může outsiderskou pozici překonat, i když handicap zůstává (Urbanová a kol., 2004, s. 126).



## 4 Konstruktivistická výuka

Konstruktivistické pojetí výuky spočívá v tom, že žák aktivně přichází na své poznatky sám pomocí vlastní aktivity a dopomoci učitele. Jedná se o protiklad transmisivního přístupu, ve kterém učitel předává své poznatky žákům bez jejich vlastní aktivity. Hlavními zásadami konstruktivistické výuky je stavět na znalostech žáků, tzv. prekonceptech, které lze vysvětlit jako dětská pojetí. Dalšími zásadami jsou samostatnost, motivace, spolupráce, hledání souvislostí a zapojení žáků a okolí do procesu učení. Žák nepřichází do školy pouze proto, aby získal nové informace, ale učí se i pracovat a přemýšlet nad takovými myšlenkami, které už načerpal dříve. Učitel se během vyučování stává partnerem a průvodcem žáka a dohlíží na to, aby se každý žák co nejlépe rozvíjel v daných oblastech. Žáci mezi sebou nesoutěží, ale snaží se spolupracovat (Kolář a kol., 2012, s. 171).

### 4.1 Třífázový model učení – E-U-R

Třífázový model učení, neboli E-U-R, vychází z konstruktivismu. Byl vyvinut v New Yorku a souvisí s mezinárodním vzdělávacím projektem *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT). V roce 1998 byl tento projekt představen v České republice a od následujícího roku byl model RWCT představován občanským sdružením Kritické myšlení jako možná varianta aktivního učení a myšlení žáků. Dle Tomkové (2007, s. 13) „program RWCT vychází z názoru, že dítě je přirozeně zvědavé a schopné řešit závažné otázky a formulovat tvořivé myšlenky.“ Tento program si klade za cíl vychovat samostatně myslící děti – žáky – občany demokratické společnosti. Učí je kriticky myslet, zpracovávat své zkušenosti, vytvářet si vlastní úsudek a názor a ten umět před ostatními obhájit. Na druhé straně vychovává také k aktivnímu naslouchání, přijímání argumentů a konstruktivní diskuzi o alternativách.

Model třífázového učení pomáhá učiteli naplánovat výuku tak, aby se žáci aktivně učili, jejich učení mělo trvalý charakter a žáci uměli naučené využít. Jeho předpokladem je to, že učitel (žáci) mají naformulované cíle (kam mají dojít ve svém učení), v průběhu učení se k nim vrací a kontrolují, zda jich dosáhli, případně reflektují, co je třeba udělat

proto, aby stanovených cílů každý žák dosáhl. I já jsem si na začátku každé lekce stanovila cíle (viz praktická část).

Model má, jak už název napovídá, tři fáze. Pod zkratkou E-U-R se skrývají tato slova či slovní spojení: E – Evokace, U – Uvědomění si významu, R – Reflexe.

Ve fázi evokace si klademe tři cíle. Prvním cílem je, aby si žák samostatně vybavil své předchozí zkušenosti a poznatky o daném tématu, které mohou být nápomocny při učení (pracujeme s tzv. prekoncepty žáků). Druhým cílem je aktivní zapojení žáka, které je důležitou součástí evokace. Je důležité aby žák pracoval samostatně a vyjadřoval své vlastní myšlenky. Třetím cílem je motivace žáků řešit daný problém a učit se. Žáci by si v této fázi měli ujasnit, co už o daném tématu vědí, utřídit si své znalosti a předpoklady.

Druhá fáze, uvědomění si významu, je fáze učení a zafixování si dané látky: „cílem fáze uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci s novými informacemi, podporování zájmu žáka o problém a aktivizace žáka ve sledování vlastního učebního procesu“ (Tomková, 2007, s. 22). Hlavním cílem této fáze je udržet zájem žáka nad daným problémem, dalším cílem je propojování nových informací s dříve osvojenými informacemi. Je důležité, aby žáci vnímali, jestli novým informacím rozumí.

Třetí fáze je reflexe, během níž si žáci třídí a upevňují získané informace. V této fázi probíhá trvalý proces učení. Jedním z cílů fáze reflexe je komentování a vyjadřování myšlenek vlastními slovy. Je to nejlepší způsob, jak si zapamatovat naučené vědomosti. Dalším cílem je, aby si žáci vyměňovali názory a debatovali nad daným problémem.<sup>2</sup> Tato fáze je nesmírně důležitá, je završením celého modelu a nemůže být opominuta z důvodu nedostatku času.

---

<sup>2</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. Praha : Kritické listy, 2002. ISBN 1214-5823.

## 5 Metoda práce s knihou

### 5.1 Čtenářská gramotnost

O čtenářské gramotnosti se začalo hovořit v České republice zejména na začátku 21. století v souvislosti s mezinárodními šetřeními PIRLS a PISA<sup>3</sup>. Mezinárodní šetření PISA definuje čtenářskou gramotnost jako „*porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek a Příhodová, 2016, s. 27).<sup>4</sup>

Podobně definuje čtenářskou gramotnost Tomášková (2015, s. 9): „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebných pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“

Čtenářskou gramotnost charakterizuje Tomášková (2015) jako jednu z nejdůležitějších gramotností, jelikož je zprostředkovatelem ke vzdělání a k získávání nových vědomostí. Dále shrnuje čtenářskou gramotnost do této definice: „*Čtenářská gramotnost je tedy schopnost porozumět psanému i čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s ostatními, překonávat obtíže, které jsou spojeny se čtením, a používat získané informace k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností* (Tomášková, 2015, s. 10).

Doplňuje, že je důležité děti ke čtení motivovat, připravovat čtenářsky podnětné prostředí, přesvědčovat o důležitosti čtení a pomáhat jim s obtížemi spojené s prvotním čtením. Předpokládá se, že pokud budou děti vyrůstat v čtenářsky podnětném prostředí, budou mít v budoucnosti pozitivní vztah ke čtení (Tomášková, 2015).

---

<sup>3</sup> „Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů.“ Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>, citováno 22. 6. 2018

<sup>4</sup> BLÁŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva : přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.

## 5.2 Čtenářská pregramotnost

Jelikož se v této bakalářské práci zabývám dětmi předškolního věku, a ty ještě zpravidla číst neumí, je tedy nutné charakterizovat i čtenářskou pregramotnost, která se vztahuje na dítě předškolního věku, tedy do nástupu dítěte do školy. V předškolním období tedy nemluvíme o čtenářské gramotnosti, ale o čtenářské pregramotnosti, kterou lze považovat za „přípravnou fázi“ na čtení. Tato fáze je však velice důležitá, jelikož zde dochází k rozvoji schopností a dovedností, které jsou ke čtení potřeba. Dále se ve čtenářské pregramotnosti trénuje pozornost, soustředěnost a paměť. Důležité je, aby se rodiče zapojili do této předčtenářské fáze a dětem četli. Dále by také měl být dítěti umožněn přístup ke knize, aby se mohlo rozvíjet i samo.

Můžeme se také setkat s termínem předčtenářská gramotnost, který ale Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 493) považují za méně vhodný. Uvádějí, že je vhodnější používat termín čtenářská pregramotnost nebo dokonce čtenářská gramotnost předškolního věku. Poukazují na to, že předškolní období je zásadní v budování počátečních zárodků následné čtenářské gramotnosti. Předpona pre- je v souladu se vzdělávacím stupněm ISCED 0, který náleží právě preprimárnímu stupni vzdělávání. Proto jsem se rozhodla používat termín čtenářská pregramotnost.

Tomášková (2015) uvádí několik prolínajících se rovin, které nelze opomenout. Tyto roviny upravila pro čtenářskou pregramotnost:

### 1) Vztah ke čtení

Kladný vztah ke čtení je hlavním předpokladem čtenářské gramotnosti. Čtenář by měl mít radost a potěšení z četby a měl by sám chtít číst.

### 2) Doslovné porozumění

Jde o dekodování textu a porozumění textu na základě vlastních zkušeností

### 3) Posuzování a hodnocení

Jedná se o dovednost vyvozovat závěry z přečtených textů a kriticky texty hodnotit.

### 4) Metakognice

Dovednost, která předpokládá stanovení si cíle vlastního čtení, správně zvolených textů, čtenářské strategie a způsob čtení.

#### 5) Sdílení

Schopnost sdílení svých prožitků, porozumění a názorů s ostatními čtenáři.

#### 6) Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk je schopen využít získané vědomosti k vlastnímu rozvoji a k dalšímu konání.

Dle Tomáškové (2015) se u dětí záměrně rozvíjejí především smyslové vnímání, zraková a sluchová analýza, pravolevá orientace, dále orientace času a prostoru, jemná i hrubá motorika, komunikační schopnosti, představivost, myšlení, kresba, fantazie aj. Pokud probíhá „přípravná fáze“ v pořádku, a dítě je tedy na čtení dobře připraveno, samotné čtení je pak mnohem jednodušší a rychlejší. Důležité je také neklást přehnané nároky na dítě, jelikož bychom ho mohli od čtení odradit.

Dle Wildové (2012) dochází v přípravě na čtení k rozvoji v těchto oblastech: rozvoje jazykových dovedností (správná výslovnost bez logopedických vad), rozvoj poznávacích a psychických procesů (smyslové vnímání, jemná i hrubá motorika, paměť, představivost, myšlení) a motivace ke čtení.

### **5.3 Metoda práce s textem**

Podle Kořátkové (2013) jsou prožitkovost a aktivnost společnými znaky metod, vztahující se k vzdělávacím procesům. Dalším znakem je podpora tvořivosti, která je důležitá pro rozvoj tvořivého myšlení. Děti předškolního věku si dokáží originálně měnit realitu podle svých představ.

Ke slovním metodám řadí Kořátková (2013) tyto metody:

- Vyprávění
- Předčítání

- Vysvětlování
- Zadávání postupu nebo pravidel hry
- Slovní provázení činností

Metody práce s textem patří do slovních, názorných, ale i dramaticko-inscenačních metod. Jsou základním přínosem pro čtenářskou pregramotnost. Tyto metody rozděluje Kořátková (2013) do dvou skupin:

- Práce s textem se základem v reálných informacích, má podobu vyhledávání poznatků a informací, např. v encyklopediích. Děti se věnují obrazovému doprovodu, učitelka pracuje s doprovodným textem. Děti vyhledávají informace podle určitého znaku, podle zaměření či podle prvního písmena daného objektu.
- Práce s textem uměleckého zaměření, je obvykle realizována prostřednictvím poslechu autorského jazyka, z důvodu rozšíření slovní zásoby a porozumění originálnímu obsahu. Takto jsou podněcovány představy, myšlení, prožívání a zapamatování, a vedou k další práci s textem v podobě čtení. V této části se nabízí prostor na různé otázky od učitelky např. co se právě stalo, jak může příběh pokračovat, jak bychom hlavní postavě mohli pomoci apod. Texty uměleckého zaměření jsou např. básně, pohádky či příběhy a mohou být také zdrojem pro dramatické činnosti.

## 5.4 Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

Pojem čtenářské strategie a čtenářské dovednosti se někdy zaměňují, jelikož konkrétní dovednosti a strategie jsou si velice podobné. Afflerbach, Pearson a Paris (2008, s. 368) popisují rozdíly mezi čtenářskými strategiemi a čtenářskými dovednostmi: *„Čtenářská strategie je vědomý a cílený pokus kontrolovat a modifikovat dekodování textu čtenáře, porozumění slovní zásobě i celému textu, naopak čtenářská dovednost je automatická činnost, jejíchž výsledkem je, že text dekodujeme a pochopíme rychle, efektivně a plynule, obvykle bez povědomí o jednotlivých složkách nebo kontroly.“*

Podle Laury Robb (1995, s. 8): „*čtenářské dovednosti a čtenářské strategie zastupují stejnou věc, akorát reprezentují různé vývojové stupně.*“ Čtenářské dovednosti jsou tedy automatické, nezáměrné procesy a čtenář je používá nevědomě, naopak čtenářské strategie používá čtenář záměrně aby kontroloval vlastní porozumění (Whitcroft, 2013, s. 142).

Můžeme říci, že pomocí čtenářských strategií rozvíjíme čtenářské dovednosti. V mateřské škole mluvíme o předčtenářských dovednostech, jedná se např. o rozvoj zrakového, sluchového a hmatového vnímání, rozvoj myšlení, představivosti, pozornosti, paměti apod.

#### **5.4.1 Čtenářské dovednosti**

Košťálová (2007, s. 4) uvádí sadu základních čtenářských dovedností, které by měl čtenář ovládat. Mohou se dále rozpracovávat, používat pro formulaci cílů učení a pro poskytování zpětné vazby. Základními čtenářskými dovednostmi jsou tedy dovednosti, kdy čtenář:

- přizpůsobuje čtení svému záměru
- najde informaci v textu
- rozpozná, jestli najde odpověď v jednom místě textu, na více místech, či ve své zkušenosti nebo fantazii
- shrne nebo odliší podstatné od nepodstatného
- vyjasní si neznámá slova či nejasné myšlenky
- pokládá otázky
- propojuje čtené a porovnává – se svými zkušenostmi, s dalšími texty, předvídá pokračování
- vysuzuje – dělá závěry a hodnotí, hledá příčiny a důsledky
- posuzuje záměr, hlavní myšlenky textu
- buduje své pochopení smyslu, interpretuje text nebo hlavní myšlenky textu
- zaznamenává si informace z textu
- nakládá se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru

V předškolním vzdělávání je samozřejmě nutné některé dovednosti uzpůsobit dětem předškolnímu věku.

#### 5.4.2 Typy čtenářských strategií

Různí autoři uvádějí různé typy čtenářských strategií. Já jsem vybrala 3, které se podle mého názoru nejvíce shodují a dají se co nejvíce použít u dětí předškolního věku. Podle Ronkové (2015) je možné užívat čtenářské strategie ve třech fázích: před čtením, při čtení a po čtení.

L. Robb (1995) uvádí ve své knize dovednosti a k tomu odpovídající strategie. Podle ní tedy dobrý čtenář:

- používá představy k porozumění a radosti ze čtení – VIZUALIZACE
- vybírá si knihy podle jeho čtenářské úrovně – VÝBĚR KNIHY
- zná záměr textu a dokáže si stanovit vlastní záměr četby – KLADENÍ OTÁZEK, PŘEDVÍDÁNÍ, SKIMMING<sup>5</sup>
- předvídá, poté potvrzuje či vyvrací předpoklady – PŘEDVÍDÁNÍ
- vybavuje si detaily, toho co četl – SHRNOVÁNÍ, PŘEVYPRÁVĚNÍ, ZAZNAMENÁVÁNÍ POZNÁMEK
- přizpůsobuje čtení úkolu a textu – SLEDOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉHO STYLU
- vyjasňuje si nejasné pasáže – PŘEMÝŠLENÍ NAHLAS, OPAKOVANÉ ČTENÍ, POUŽÍVÁNÍ VODÍTEK Z KONTEXTU
- klade si otázky a čtením na ně hledá odpovědi – KLADENÍ OTÁZEK, VYVOZOVÁNÍ ZÁMĚRU, OPAKOVANÉ ČTENÍ, SKIMMING
- vybírá a používá nové a zajímavá slova z textů – POUŽÍVÁNÍ VODÍTEK Z KONTEXTU, OPAKOVANÉ ČTENÍ, ROZŠÍŘOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby
- dokáže využít informace a spojit je – HLEDÁNÍ DALŠÍCH INFORMACÍ K PODPOŘENÍ DANÝCH MYŠLENEK, ZAZNAMENÁVÁNÍ POZNÁMEK

---

<sup>5</sup> Skimming - rychlé čtení, které používáme k vytvoření představ o daném textu



- pátrá po dalších informacích pro lepší porozumění – OPAKOVANÉ ČTENÍ, KLADENÍ OTÁZEK, REFLEXE
- využívá text k odhalení skrytých významů – SROVNÁVÁNÍ, VYVOZOVÁNÍ
- požádá o pomoc v případě potřeby - SEBEKONTROLA
- využívá předchozí znalosti o různých strukturách textu – VYUŽITÍ PŘEDCHOZÍCH ZNALOSTÍ

Millerová (2002) uvádí ve své knize strategie, které charakterizovaly výzkumy prováděné začátkem devadesátých let:

- Hledání souvislostí
- Kladení otázek
- Vytváření vizuálních a smyslových představ
- Usuzování
- Identifikace nejdůležitějších myšlenek
- Syntéza

Tompkinsonová (2006) uvádí tyto strategie, díky nimž by mělo být porozumění textu snadnější:

- Předvídání (predicting)
- Propojování informací (connecting)
- Vizualizace (visualizing)
- Kladení otázek (questioning)
- Identifikace hlavních myšlenek (identifying the big ideas)
- Vytváření shrnování (summarizing)
- Kontrolování (monitoring)
- Hodnocení (evaluating)

V mateřské škole je dle mého názoru vhodné používat následující čtenářské strategie: předvídání, kladení otázek, hledání souvislostí, vizualizace, usuzování, shrnování. V mé praktické části jsem k porozumění textu používala především tyto

čtenářské strategie: předvídání, hledání souvislostí (na úrovni dítě-text, text-text) vizualizaci.

Čtenářská strategie **předvídání** můžeme použít při samotném seznamování s knihou, tedy před čtením. Děti mohou předvídat, o čem příběh bude, kdo bude hlavní postavou, a to pouze z obálky knihy, z ilustrací či z názvu. Předvídání se používá i při čtení, kdy děti předvídají, jak bude příběh pokračovat, jak se hlavní postava zachová apod.

Čtenářská strategie **hledání souvislostí** souvisí s již zmíněnou první fází modelu E – U – R, tedy s evokací. Děti si díky této čtenářské strategii zamýšlejí nad svými vlastními zkušenostmi. Hledají souvislosti mezi čteným textem a informacemi, se kterými už se setkaly, s příběhy, které už slyšely nebo se zážitky, které samy prožily.

Čtenářská strategie **vizualizace** dosti souvisí se strategií hledání souvislostí. Dítě si vytváří mentální představy, které jsou ale podmíněny vlastní zkušeností s daným tématem či prostředím. Tyto mentální představy se nejlépe navozují prostřednictvím smyslů např. zrak – obrázky daného jevu, ukázky předmětu; hmat – osahání kůry ze stromu; čich – přivonění si ke koření; chuť – ochutnání ovoce z pohádky; sluch – zpěv ptáků, poslech hudby. Navozovat mentální představy můžeme i v dramatické výchově či při relaxaci.

## 5.5 Práce s knihou v MŠ

Mateřská škola by měla vytvářet podnětné prostředí pro rozvoj čtenářství. Měla by v dětech pěstovat kladný vztah ke knihám a ke čtení, harmonicky děti rozvíjet a připravovat ho tak na vstup do školy (Tomášková, 2015).

Gebhartová (2011) uvádí, že je lepší číst dítěti přímo z knihy než jen z okopírovaného listu papíru. Malé dítě nejprve upoutá výtvarná stránka knihy, tedy její obálka, ilustrace, grafické úpravy a celkový design. Kvůli tomu je také důležité mít v mateřské škole knihy volně k dispozici. Je vhodné mít vytvořený koutek s knihami a vždy dětem pár knih nabídnout na stoleček. Zajímavé také může pro děti být, když si přinesou svou oblíbenou knihu do mateřské školy a mohou ji ukázat kamarádům. Vhodné je představit knihu v ranním kruhu, poté může učitelka přečíst úryvek a dále si ji mohou děti prohlédnout individuálně. Důležitý je moment osobní prezentace, který hraje velkou roli při dalších

zkušenostech s knihou. Stejný průběh má i to, když přinese knihu paní učitelka. Nestačí knihu jen přidat do knihovničky. Je potřeba knihu patřičně představit, zmínit se, o čem je, popřípadě říci, jaké s ní má paní učitelka další plány. Prohlížení a čtení knih by mělo být v mateřské škole naprostou přirozenou vzdělávací nabídkou.

Tomášková (2015) uvádí nabídku možností, jak v mateřské škole rozvíjet čtenářskou pregramotnost, já jsem z nich několik vybrala:

- Důležitým bodem je číst dětem každý den. Čtení před spaním není dostačující, jelikož každé dítě usíná jindy a některé děti tedy neslyší celý příběh. Dalším důvodem je neaktivní účast při čtení, protože čtení před spaním slouží převážně ke klidovému režimu. Je prospěšné, aby učitelé využívali knihu v každé vhodné příležitosti. CD přehrávače a nahrávky pohádek a příběhů by měly být používány co nejméně.
- V mateřské škole by měla být k dispozici dětská knihovnička, ke které mají děti volný přístup a mohou si kdykoliv nějakou knihu půjčit. Důležité je, aby na knížky bez problému dosáhly. V knihovně by měly být zastoupeny knihy různých žánrů, tedy: naučná literatura, pohádky, dětské příběhy, knihy o přírodě, dětské encyklopedie, leporela, básně, dětské časopisy apod. Děti by měly být vedeny k diskuzi o těchto knihách.
- Vhodné je také ve třídě zřídit nějaké čtecí koutky, kde má dítě na „čtení“ a prohlížení prostor a klid. V tomto koutku by bylo nejen dostatek knih a časopisů, ale i volné papíry a psací potřeby, které mohou děti při „čtení“ a prohlížení využít.
- Do běžného programu lze také zahrnout návštěvu místní knihovny, kde si děti mohou knížky půjčit a samostatně si je prohlížet nebo mohou vybrat knížku na společné předčítání.
- Vhodné je také zapojit do čtení rodiče/prarodiče/starší sourozence. Někdy rodiče mohou předčítat knihu, někdy zase mohou pracovat s dětmi pod vedením paní učitelky. Na závěr může paní učitelky poskytnout rady rodičům, jak s dětmi s knihou pracovat doma (např. vysvětlovat neznámé pojmy, před čtením přemýšlet o čem příběh bude na základě názvu či obálky knihy, pokládat

otázky, jak bude příběh pokračovat, jak asi hlavní postava vypadá, co je na ní zvláštního, nechat děti převyprávět příběh vlastními slovy, propojit text s vlastní zkušeností dítěte apod.)

- Další vhodnou metodou je dramatizace klasických pohádek nebo příběhů, které děti dobře znají např. O veliké řepě, O perníkové chaloupce, Boudo budko apod. Do dramatizace je vhodné zapojit co možná nejvíce dětí. Dále si děti rády vytvářejí vlastní divadlo, kde si mohou tyto pohádky zahrát. Samozřejmě je možné zahrát i pohádku či příběh, který vytvořily přímo děti.

*„Cílem předškolního vzdělávání je rozvinutí předpokladů pro čtení a podporu dítěte v přijetí čtení jako okna k dalšímu vzdělávání a k jeho rozvoji“ (Tomášková, 2015, s. 26).*

Dalšími pozitivními následky je pochopení principů čtení, rozvoj emoční inteligence, správná příprava na čtení po stránce zrakové, sluchové, s dobrou pamětí, slovní zásobou a dobrou motivací. Práce s knihou napomáhání k vytvoření citové vazby mezi učitelkou a dítětem. Dále jsou prospěšné návrhy rodičům, jak mají s dětmi s knihou pracovat. Důležité je při všech činnostech respektovat individualitu každého dítě, přizpůsobit se jeho věku a vycházet z jeho zájmu a v důsledku toho, volit vhodné metody a postupy (Tomášková, 2015).

## **6 Charakteristika dětí předškolního věku**

M. Vágnerová (2012) označuje předškolní období jako období od 3 do 6–7 let. Začátek předškolního věku je vymezen zpravidla nástupem do mateřské školy a následný nástup do základního vzdělávání. Předškolní dítě si upevňuje vlastní pozici ve světě. Jeho uvažování nedoprovází logika, ale především vlastní intuice a představivost. Veškeré uvažování je podřízené dětskému egocentrismu, a pouze tedy vlastním aktuálním potřebám. V předškolním období má dítě potřebu něco tvořit a zvládnout samo, proto se tomuto období též říká období iniciativy. V předškolním období také dochází k sociálnímu rozvoji, především ve vztahu s vrstevníky. Jedná se o jakousi přípravu na společenský život. Ve skupině vrstevníků se také učí spolupracovat, ale i prosadit se, zvláště ve hře, která je v tomto období velice důležitou složkou. Dítě se tak učí prosociálnímu chování. Dítě musí být schopno přijmout určitý řád, který napovídá, jak se má k vrstevníkům, ale i k dospělým osobám chovat.

J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) charakterizují předškolní období jako celé období od narození až po vstup do školy. Nicméně také varují před tímto zobecňováním, které navádí k určitému srovnávání dětí v jejich vývoji.

### **6.1 Emoční vývoj u dítěte předškolního věku**

V předškolním období je emoční vývoj ustálenější než tomu tak bylo ve věku batolecím, nicméně stále jsou jejich emoce velice intenzivní a rychle proměnlivé. Většinou se tyto emoce vážou na aktuální potřebu. V předškolním věku už jsou některé děti schopny poznat příčinu momentálních pocitů. Dále se rozvíjí emoční paměť, díky ní jsou schopny vzpomenout si na své pocity z minula. Emoční změny jsou ovlivněny větší zralostí centrální nervové soustavy (Vágnerová, 2012, s. 218).

K. Eileen Allen a Lyn R. Marotz (2002) uvádějí několik charakteristických znaků v osobnostně-sociálním vývoji v předškolním období. Ve čtyřech letech se u dítěte rychle proměňují nálady, chvíli se směje a vzápětí následuje vztek. Nerado se střídá ve hře a potřebuje být za své úspěchy pochváleno. V tomto období se může vyskytnout imaginární přítel. V pěti letech se zpravidla dítě dokáže ve hře střídat a půjčovat hračky

ostatním. Stále potřebuje, aby ho dospělý člověk povzbuzoval, ale už to není tak násilné. Dokáže se lépe emocionálně ovládat. V šesti letech je v dítěti rozpor mezi potřebou rodiče a „být velký“. Stále potřebuje od dospělých pocit jistoty. V tomto věku se mu také často mění nálady a mění i kamarády.

M. Vágnerová (2012) také uvádí některé další charakteristické znaky v emočním vývoji předškolního dítěte:

- Vztek a zlost – tyto projevy nejsou tak časté jako v batolecím období, projevují se hlavně v interakci s vrstevníky.
- Strach – strach se v předškolním období objevuje převážně kvůli veliké představivosti.
- Smysl pro humor – často je pobaví opakování nevhodných slov či vyprávění jednoduchých vtipů.
- Dokáže se na něco těšit.

#### **6.1.1 Porozumění emocím**

V emočním vývoji je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace důležité další odvětví a tím je socializace emočního prožívání. Předškolní dítě se stále učí své pocity usměrňovat a rozeznávat emoce ostatních lidí, dále se učí empatii, tj. vcítění se do jiné osoby. Mezi druhý a třetím rokem jsou děti schopny připisovat sobě známé emoce nějaké hračky – panence, plyšovému zvířeti apod. V batolecím období jsou děti schopny rozlišit pouze vnější příčiny emocí. V rozmezí 3. a 5. roku je dítě schopno pochopit, že určitá situace může působit odlišně na dvě různé osoby. Předškolní děti jsou tedy do jisté míry schopny chápat emoce druhých lidí, za předpokladu, že se nejedná o maskování vlastních pocitů. Předškolní dítě maskování pocitů pochopit zpravidla nedokáže, to zvládají až děti mladšího školního věku (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).

#### **6.1.2 Prosociální chování**

Prosociální chování je v pedagogickém slovníku definováno jako „*Chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující*“ (Průcha a kol., 2003, s. 226).

M. Vágnerová (2012) charakterizuje pojem prosociální chování jako „*Pozitivní, respektující ostatní lidi a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc. Jsou to projevy, které usnadňují zařazení do společnosti s řešením eventuálních sociálních konfliktů.*“ Prosociální chování u dětí může podporovat třeba tak, že budeme jako učitelé vytvářet situace, v nichž si děti navzájem pomáhají a spolupracují.

Předškolní období je kritické v rozvoji prosociálního chování. Prosociálnímu chování se děti učí nápodobou dospělých osob. Pokud se rodiče daného dítěte prosociálně nechovají nebo po dítěti takové chování nevyžadují, lze předpokládat, že prosociální vlastnosti a chování nebude rozvinuto. Dítě v takovém případě ani neví, jaké chování je správné. Na druhou stranu se předškolní dítě dokáže chovat altruisticky, i když stále zaměřuje většinu pozornosti svým zájmům a potřebám (Vágnerová, 2012, s. 237).

## 7 Umístění tématu jinakosti a čtenářské gramotnosti v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je jedním z hlavních kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání. Tento dokument stanovuje pravidla, požadavky a podmínky, kterými formuje institucionální vzdělávání předškolního věku. Obsah vzdělávání je rozdělen do pěti jednotlivých oblastí: Dítě a jeho tělo; Dítě a jeho psychika (jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, sebepojetí, city a vůle); Dítě a ten druhý; Dítě a společnost; Dítě a svět.

RVP PV (2018) se o čtenářské pregramotnosti nezmiňuje přímo (pojem je užitý jen ve Slovníčku použitých výrazů), ale uvádí soubor znalostí, schopností, dovedností a postojů, které vedou k jejímu rozvoji. Tyto dovednosti se specifikují zejména v klíčových kompetencích, které představují *„cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání“* (RVP PV, 2018, s. 10). V těchto kompetencích jsou také formulovány vědomosti, dovednosti a postoje, které se týkají tématu jinakosti.

K tématu mé práce se vztahují zejména tyto kompetence:

- **kompetence k učení** (dítě objevuje; dítě poznává, že se může mnohému naučit; dítě se soustředí na činnost; dítě se učí s chutí a nadšením),
- **kompetence k řešení problémů** (všímá si dění a problémů v jeho přímém okolí),
- **kompetence komunikativní** (naslouchá čtenému nebo vyprávěnému příběhu; samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi; vyjádří své prožitky, pocity a nálady),
- **kompetence sociální a personální** (dítě chápe odlišnosti mezi lidmi a je k nim tolerantní, při činnostech se dítě domlouvá a spolupracuje),
- **kompetence činností a občanskou** (dítě k úkolům a činnostem přistupuje odpovědně; má zájem o druhé a o to, co se kolem děje; spoluvytváří pravidla společného soužití v mateřské škole mezi svými vrstevníky;



chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, a že bychom se měli navzájem respektovat).<sup>6</sup>

Ve vzdělávacích oblastech se vyskytují dílčí vzdělávací cíle, které se vztahují k tématu jinakosti a ke čtenářské pregramotnosti. Jsou to především tyto dílčí vzdělávací cíle:

- **Dítě a jeho tělo** – rozvoj a užívání všech smyslů
- **Dítě a jeho psychika**
  - Jazyk a řeč – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, pohybové, dramatické),
  - Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání; rozvoj tvořivosti; rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie
  - Sebepojetí, city, vůle – rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit; rozvoj schopnosti sebeovládání; rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání,
- **Dítě a ten druhý** – posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.); vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.); rozvoj kooperativních dovedností,
- **Dítě a společnost** – poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí; prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny;

---

<sup>6</sup> *RVP PV* [online]. 2018 [cit. 2018-06-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách; vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností

- **Dítě a svět** – poznávání jiných kultur<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> *RVP PV* [online]. 2018 [cit. 2018-06-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

### **8 Cíle praktické části**

Vzhledem k tématu bakalářské práce jsem si kladla několik cílů:

- a) zmapovat možnosti zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku – dle názorů pedagogů mateřských škol;
- b) navrhnout vhodné lekce s využitím metody práce s knihou, které by děti s problematikou jinakosti seznamovaly;
- c) lekce realizovat v běžné mateřské škole;
- d) reflektovat, co se děti během lekcí naučily.

#### **8.1 Výzkumné otázky**

V souvislosti s cíli výzkumu jsem si kladla následující výzkumné otázky:

- 1. Jakými způsoby je možné zprostředkovat dětem předškolního věku téma jinakosti?
- 2. Jaké metody práce s knihou jsou vhodné pro zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku?
- 3. Co se děti při realizaci lekcí zaměřených na práci s knihou na téma jinakosti naučily?
- 4. Co jsem se při plánování a realizaci lekcí naučila já?

#### **8.2 Metody sběru dat a výzkumný vzorek**

K naplnění prvního cíle jsem realizovala dotazníkové šetření, které probíhalo ve dnech 10. 1. 2018 až 28. 2. 2018, dotazník byl distribuován online prostřednictvím webové stránky survio.cz. Zveřejněný byl na sociálních sítích pedagogických fakult a poslán do mateřských škol převážně v Ústeckém kraji a v Praze.

Dotazník se skládal ze 4 otevřených otázek (př. Jak rozumíte pojmu jinakost?) a 9 uzavřených otázek (př. Používáte k otevírání tématu jinakosti například příběh –

literaturu pro děti?), které v závěru doplnily identifikační otázky, v nichž jsem zjišťovala zejména věk, vzdělávání a délku praxe respondentů. Jeho ukázka je v příloze.

Dotazníkového šetření se celkem účastnilo 55 respondentů. Nejčastěji se jednalo o učitelky ve věku 26-35 let (31 %), 18-25 let (29 %), 36-45 let (22 %) a 46-55 let (18 %) s délkou praxe 1-2 rok (25,5 %) a 6-10 let (25,5 %), případně 3-5 let (20 %) a 11-20 let (16,4 %). Ve 40 % měly respondentky absolvovaný bakalářský studijní program, ve 33 % magisterský studijní program a ve 24 % střední pedagogickou školu. Pouze 3 % absolvovaly vyšší odbornou školu. Lze tedy říci, že jsou zastoupeny respondentky s různou délkou praxe i nejvyšším dosaženým vzděláním. Většina respondentek pracuje v heterogenních třídách (71 %), 12,7 % uvádí specializace MŠ (např. Artefietické pojetí výchovy a vzdělávání, prvky Začít spolu, prvky Waldorfské pedagogiky, sportovní MŠ, specializace na výtvarnou výchovu a speciální třída na děti cizinců)

K naplnění následujících cílů (lekce, práce s knihou na téma jinakost) jsem jako metodu sběru dat použila pozorování dětí (nestandardizované zúčastněné pozorování), které vycházelo z cílů lekcí a očekávaných výstupů RVP PV. Jednotlivé lekce jsem uskutečňovala v mateřské škole v Teplicích, v homogenní třídě předškoláků. Jednalo se vždy o náhodný vzorek dětí. Lekce jsem prováděla ráno s dětmi, které přišly brzy nebo v odpoledních hodinách s dětmi, které nešly na kroužek. Celkem se lekcí účastnilo 23 dětí, tedy cca 6 dětí na jednu lekci. Jednotlivé lekce trvaly přibližně 30 minut.

## 8.3 Vlastní výzkumné šetření

### 8.3.1 Vyhodnocení dotazníků

V první otázce mě zajímalo, jak respondentky rozumí pojmu „jinakost“. Nejčastěji uváděly výroky, které jsem rozřadila do těchto 5 kategorií na základě obsahové analýzy:

- a) Rozdílnost, odlišnost (od normy), různost – *abnormalita ve vzhledu, cokoliv odlišného, jiné než jsme zvyklí*
- b) Netradičnost, výjimečnost - *originalita, sebevyjádření, jedinečnost, osobitost*
- c) Multikultura, interkultura – *odlišná národnost, barva pleti*

- d) Handicap – *tělesné postižení*
- e) Alternativa – *něco netradičního, změna v zajetém systému*

58, 2 % respondentek uvedlo, že s dětmi pracují s tématy jinakosti. Na otázku, jak s těmito tématy pracují, spíše odpovídaly, proč s tímto tématem vůbec pracují. Objevilo se několik důvodů, a to:

- a) jinakost ve třídě (chlapec s postižením, děti – cizinci, ...),
- b) výchova k respektu k druhým,
- c) vyzdvihnout jinakost jako přednost,
- d) výchova k upřímnosti.

Další část tvořily odpovědi na otázku, jak s tématem jinakosti respondentky pracují. Uváděly tyto výroky, které jsem zase rozřadila do jednotlivých kategorií (seřazeny podle četnosti výskytu), kurzívou jsou uvedeny autentické výpovědi respondentů dotazníku:

- a) Pohádky, bajky, příběhy – *Motivovat děti příběhem. // Následně o příběhu diskutovat s dětmi. // Mluvit o tom jak by se děti cítily na místě odlišného. Velmi pomáhají příběhy a knihy s podobnou tematikou.*
- b) Školní vzdělávací program – cestování, odlišnosti kultur, naše planeta – *Každý jsme jiný – tematický celek v Třídním vzdělávacím programu.*
- c) Hry na začlenění – *různé hry např. na nevidomé - zavázané oči šátkem, názorná ukázka pomůcek pro postižené - hůl, vozík aj. Téma vzhled se v našich tématech také objevuje-rozdíly mezi jednotlivými dětmi-výška, vlasy, brýle, oči, hry se zrcadly, poznej kamaráda podle hmatu či popisu, kresba kamaráda apod.*
- d) Dramatizace příběhu – včetně využití loutek a maňásků.
- e) Beseda – *docházka cizinců do školky. // Při odlišné barvě pleti, jiné národnosti si jednou ročně nebo průběžně s dětmi uděláme téma „Čas na přátele z jiných zemí“ a každý den v tom týdnu si představíme jednu z národností (kroje, jídlo, zvyky apod.) a snažíme se na jeden den přizpůsobit dětem, které jsou na tyto věci zvyklé.*
- f) Rozhovor – *Pracujeme v komunitním kruhu s obrázky, rozhovory, písničkami.*
- g) Výtvarné činnosti – *malování ústy a nohou, kresba kamaráda.*

- h) Obecně respekt k druhým – *Vysvětluji, že nejsme všichni stejní a že ze své odlišnosti můžeme udělat přednost (nevidomý umí krásně zpívat, neúspěšný žák v českém jazyce umí krásně vyřezávat ze dřeva).*
- i) Vlastní zkušenost dětí, zkušenost ze života – *Pokud je ve třídě dítě s nějakou výše uvedenou jinakostí, ostatní děti tuto jinakost zaznamenají a diskuze je vyvolána spontánně samotnými dětmi. Příklady ze života.*
- j) Speciální pedagog – *návštěva speciálního pedagoga*

Ve 41,8 % případech respondenty odpovídaly, že s tématem jinakosti vůbec nepracují. Na otázku, proč s nimi nepracují, odpovědělo 52,2 % učitelek MŠ, že se do tématu jinakosti raději nepouštějí. 43,5 % uvádí, že neví, jak s tématem jinakosti pracovat, 34,8 % namítá, že se jedná o příliš kontroverzní téma a 13 % uvádí jiné důvody (např. *věnuji se důležitým tématům, které jsou děti schopny pochopit; nemám na to čas s 28 dětmi, probíráme základní témata; handicap probíráme, ale do jiných témat se nepouštím).*

Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla v praktické části své práce nabídnout možnosti, jak se s tématem jinakosti vypořádat i v mateřské škole, a to prostřednictvím práce s knihou.

45,5 % respondentek uvedlo, že používají k otevírání tématu jinakosti literaturu pro děti. Nejčastěji používají příběhovou prózu s dětským či zvířecím hrdinou, klasické pohádky, učebnice, obrázky z knih a encyklopedie. Příběhovou prózu jsem rozřadila do několika kategorií a k nim uvádím i konkrétní tituly s jejich autory:

- a) handicap – Kluk a pes, Lentilka pro dědu Edu – Ivona Brezinová, Pět minut před večerí – Iva Procházková, Jak voní týden – Olga Masiuková;
- b) interkulturalita – Jezevec Chrujda točí film – Petr Stančík, Chameleon Leon – Mélanie Watt, Zpívající housle – Marie Voříšková, Kamarádi z velké dálky – Martina Drijverová;
- c) odlišné zájmy – Kamil neumí lítat – Jennifer Berne;
- d) homosexualita – Princ a princ – Linda de Haan, Stern Nijland, Jura a lama – Markéta Pilátová;

- e) odlišný vzhled – Slon a mravenec – Daisy Mrázková, Chameleon Leon – Mélanie Watt.

Z klasických pohádek se objevovala např. Červená Karkulka nebo Ošklivé káčátko.

### **8.3.2 Realizace a reflexe lekcí**

V této části bakalářské práce nabízím možnosti, jak pracovat s tématy jinakosti v mateřské škole. Jako metodu jsem zvolila práci s knihou, protože si myslím, že tak nejlépe mohu dítěti zprostředkovat určitá témata, zvláště pak témata jinakosti. Vybrala jsem čtyři dětské knihy, Pět minut před večerí – Iva Procházková, Nosatá Natálie – Jana Frey, Chameleon Leon – Mélanie Watt, Kamil neumí lítat – Jennifer Berne, kde se vyskytují témata jinakosti ve smyslu – handicapu, odlišného vzhledu, odlišné barvy pleti a odlišných zájmů. Každá kniha tak zprostředkovává jednu lekci.

Další knihy, které mohu doporučit k otevření tématu jinakosti v mateřské škole, jsou například: Domov pro mrtvé, Sisa Kyselá, Kamarádi z velké dálky (M. Drijverová), Kluk a pes, Lentilka pro dědu Edu, Řvi potichu, brácho (I. Březinová), Středa nám chutná (I. Procházková), Jak voní týden (O. Masiuková), Slon a mravenec (Daisy Mrázková), Madlenka a brejličky (L. Zemanová, M. Bergmannová), Zelené prasátko (L. Pechová), Oskare plav! (M. Kurková Nožičková, L. Csicsely), Haló! Je tu někdo? (Jostein Gaarder), Matýsek (Guido Van Genechten), Jak bylo malé růžové slůně jednou velmi smutné a jak všechno dobře dopadlo (Monika Weitze, Eric Battut), O prasátku Lojzíkovi (Táňa Rybenská).

Lekce byly připravovány v souladu s konstruktivistickým způsobem učení. Plánovala jsem je tak, aby v každé lekci byl nějaký úvod, který otevírá celou práci s danou knihou (evokace), a závěr, který slouží jako reflexe celé lekce. Děti se při této části mohou vyjádřit k tomu, co se jim líbilo, co se naučily a co pro ně bylo obtížné. Snažila jsem se, aby pro děti byly aktivity zajímavé, nevšední a motivovaly je k práci. Dále jsem se snažila, aby se střídaly rušnější a klidnější aktivity, z důvodu udržení pozornosti dětí.

## **Pět minut před večeří**

**Autor:** Iva Procházková

**Nakladatelství:** Albatros

**Doporučený věk:** 6 let (námět vhodný i pro mladší děti)

### **Anotace knihy:**

Tatínek před večeří vypráví malé Babetě příběh o tom, jak to všechno bylo, než se narodila. Vypráví jí, jak se s maminkou seznámili, jak se narodila krásná holčička, která ovšem byla slepá. Všichni se tím moc trápili a nadějí byla pouze operace očí v pozdějším věku. Babeta tatínka stále přerušuje a doplňuje vyprávění svými poznámkami, tak jak si to pamatuje ona. Babeta je přesvědčená o tom, že viděla. Jen viděla svět jinak než ostatní. Používala k tomu ostatní smysly a hlavně svou fantazii. Nakonec Babeta podstoupí operaci očí a konečně začíná skutečně vidět. Tím končí tatínkovo vyprávění a všichni se mohou jít navečeřet.

**Cíl:** Děti rozvíjejí svou fantazii. Děti se pokusí vcítit se do hlavní postavy, tedy do dítěte se zrakovým postižením. Děti si vyzkouší si, jak může člověk se zrakovým postižením „vidět“ pomocí jiných smyslů.

### **Úvodní část:**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Převyprávění příběhu, čtení určitých pasáží v knize

*„A tak šla maminka s Babetou domů a byla smutná...a tatínek byl taky smutný...i dědeček s babičkou...a babička s dědečkem... a sousedé a sousedky, zkrátka všichni, kdo Babetu znali, byli smutní a litovali ji, že nevidí. „Ale to nebyla pravda, vid’?“ chytí Babeta tatínka kolem krku. „Nebyla,“ potřese hlavou tatínek. „Protože já jsem viděla!“ „Skutečně, Babeta viděla,“ pokračuje tatínek. „Viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé.*



*Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá. Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postele, aby jí dala pusu. Byla krásná. Voněla holičským krémem...“ A vlasy měla jako trávu v babiččině zahradě,“ dodá Babeta. „Vždycky mě s nimi šimrala ve tváři!“ Později, když byla Babeta větší, roznášela někdy s tatínkem poštu,“ vypráví tatínek dál. Sama jsem házela dopisy do schránek!“ skočí mu do řeči Babeta. „A půjčovals mi čepici!“ „Ano, byl to zdatný pár listonošů,“ vzpomíná tatínek. „A rychlý. Pokaždé, když Babeta otevřela schránku a hodila do ní dopis, bleskurychle ucukla rukou, aby ji nekousl drak. V každé schránce seděl totiž jeden a všichni hladově koukali, olizovali se a čekali na svůj příděl dopisové potravy. Když ten den žádná nepřišla, vyběhli na ulici a tatínek s Babetou museli horempádem ujíždět pryč, aby je draci nesežrali!*

*Jednou v létě, když si Babeta hrála v babiččině zahradě, uslyšela u ucha podivné chichotání. –Pozor, vosa! zvolala babička. –Nehýbej se, ať tě nekousne! Když jí nic neuděláš, ona zase odletí. Vosa se babiččíným slovům pobaveně zasmála a vzápětí Babeta ucítla ostrou bolest v rameni. Vykřikla a vtom už vosu taky uviděla. Její otevřenou tlamu. Příšerné zuby. Rozepjatá křídla. Bezpochyby to bylo jedno z největších a nejnebezpečnějších zvířat, jaká po světě létala. Ale nešlo jen o vosu, draky v dopisních schránkách nebo pekařovu kočku: Babeta viděla zkrátka všechno.“<sup>8</sup>*

*„Když pak začalo pršet, nemohla se Babeta teprve vynadívat. Každá kapka byla jiná a všechny bláznivě tančily a bubnovaly do skla dlouhými prstíčky a patičkami. Někdy některá vběhla pootevřeným oknem dovnitř a sjela Babetě po ruce jako po klouzačce. Měla krátkou košilkou a mokrou prdelku a nechala po sobě loužičku.*

*Čas od času, když maminka neměla žádného zákazníka, posadila Babetu do holičského křesla a vymýšlela pro ni nejrůznější účesy. –Ted' vypadáš jako lev! smála se někdy. Jindy zase ujišťovala, že se Babeta podobá malé mořské víle. Nebo princezně Dianě. Či klaunovi*

---

<sup>8</sup> PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večeří*. Ilustroval Václav POKORNÝ. Praha: Albatros, 1996. ISBN 80-00-00436-4. S. 26-28.

*v cirkuse. Babeta se ani nepotřebovala zhlížet v zrcadle, a přece měla všechny své podoby jasně před očima. Viděla se jako lev...jako princezna Diana... i jako klaun v cirkuse, kde sice nikdy nebyla, ale o kterém jí tatínek vyprávěl.*<sup>9</sup>

- Otázky na hlavní hrdinku
  - Čím se holčička liší?
  - Co je na ní zvláštního?
- Otázky na rozvoj čtenářské strategie hledání souvislostí na úrovni text – svět.
  - Už si se někdy setkal/a s někým, kdo nevidí?
  - A jak si myslíš, že poznává svět kolem sebe?

**Hlavní část:** Vyzkoušíme si, jak se může takový člověk cítit.

### **1. aktivita – Co se skrývá v pytli? Hmat**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Pomůcky: šátek, předměty v pytli (vlašský ořech, kámen, mušle, kniha, lepidlo, tužka atd.)
- Realizace: Děti sedí v kroužku, postupně si posílají pytel s předměty. Vždy jedno dítě má zavázané oči. Vytáhne jakýkoliv předmět z pytle a zkusí nám říct, co si představuje, že by to mohlo být. Jak to vypadá? Jakou to má asi barvu? Co by to mohlo být? Poté šátek sundáme a na předmět se podíváme.

### **2. aktivita - Co ti to připomíná? Čich**

- Organizace: volně po třídě

---

<sup>9</sup> PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večeří*. Ilustroval Václav POKORNÝ. Praha: Albatros, 1996. ISBN 80-00-00436-4. S. 31-34.

- Pomůcky: neprůhledné pytlíčky s různými vůněmi (bylinný čaj, pepř, levandule, pomeranč, káva)
- Realizace: Ve třídě jsou označená místa, kde jsou ukryty různé vůně. Děti mohou k danému místu přijít, přičichnout si a říci co jim tato vůně připomíná.

### **3. aktivita - Ochutnej, aniž bys viděl, co jíš. Chut'**

- Organizace: na koberci v kroužku
- Pomůcky: vidličky/párátka, různé druhy ovoce a zeleniny, pečivo a další potraviny připravené v neprůhledné míse.
- Realizace: Nejprve musím zjistit, jestli nějaké dítě není alergické na potraviny co mám připravené. Na lžičku naberu vybranou potravinu a dám ji do pusy dítěti, které bude chtít ochutnat a bude mít zavřené oči. Po ochutnání nám může říct, jak a jestli mu to chutnalo, popřípadě co to bylo, když potravinu pozná.

### **4. aktivita – Jak najdu domeček? Sluch**

- Organizace: v prostoru, v tělocvičně
- Pomůcky: šátek
- Realizace: V tělocvičně vytvořím dvě stanoviště – les a domeček. Úkolem je dovést svého kamaráda z lesa do domečku pomocí zvuku zvonečku. Vyberu jedno dítě, které si bude chtít vyzkoušet, jaké to je, dostat se z lesa a přitom nevidět, kde se nachází a ani kde je domeček. A dále jeho pomocníka, který ho bude chtít zachránit tím, že mu bude udávat cestu pomocí zvonečku.

### **Závěrečná část:**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Čtení/vyprávění konce příběhu. Povídání o tom, že příběh měl šťastný konec, ale nemusí to vždy dopadnout takhle dobře jako u Babety. Vysvětlit dětem, že lidé s postižením jsou stejní jako my, chodí do práce, do školy, mají stejné zájmy. A my se jim snažíme pomoci, když potřebují.

- Otázky na konec:
  - Jak ses cítil/a při jednotlivých aktivitách?
  - Co pro tebe bylo těžké? Co ti pomáhalo?
  - Co se ti líbilo?
  - Jak můžeme pomoci my lidem, kteří nevidí?

#### Pedagogická reflexe:

Lekci jsem prováděla s pěti náhodnými dětmi – dvěma dívkami a třemi chlapci. V polovině lekce jsme bohužel byli vyrušeni a jedna dívka musela odejít s paní ředitelkou na kroužek. Nejdříve jsem dětem ukázala obálku knížky a přečetla název – tedy „Pět minut před večeří“. Převyprávěla jsem stručně příběh malé Babety. Děti se pozastavovaly hlavně nad tím, jak je možné, že Babeta nevidí, když má oči. Jeden chlapec to ostatním objasnil slovy „*Ona má oči, ale ty oči nefungují. Já mám kamarádku a její oči taky nefungují, taky je slepá.*“ Poté jsem jim četla úryvky z příběhu. Vysvětlili jsme si, že Babeta sice nevidí očima, ale že si věci, lidi a např. i počasí představuje podle své fantazie a pomáhají jí k tomu ostatní smysly. Ukázali jsme si obrázky Babetiných představ, které jsou zobrazeny v knize.

V první aktivitě jsme poznávali věci podle hmatu. Děti sahaly do neprůhledné tašky a nacházely např.: lepidlo, košíček na badminton, tužku, kapesníky, knihu atd. Většinu věcí bez problému poznaly a chtěly stále poznávat dále.

Při další aktivitě, která byla zaměřena na čich, jsme se přesunuli do třídy. Děti hledaly pytlíčky s různými vůněmi a hádaly, co by to asi mohlo být. V pytlíčkách se nacházela levandule, káva, bylinný čaj, pepř a kousky pomeranče. Tato aktivita pro ně byla možná příliš těžká, ale velice je bavila. Děti poznaly pomeranč, bylinky a pepř označily jako *nějaké koření*, při čichání kávy tipovaly čokoládu.

Třetí aktivita byla zaměřena na chuť. Nejdříve jsem si u paní učitelky ověřila, zda nejsou vybrané děti na něco alergické. Děti dostaly ochutnat převážně ovoce, zeleninu a pečivo. Většinu bez problémů poznaly, někdy stačila jen malá pomoc.

Čtvrtou aktivitu jsme vynechaly, jelikož lekce byla už příliš dlouhá.

Závěrem jsem se dětí doptávala, co se jim líbilo a co pro ně bylo těžké. Ve většině případech odpovídaly, že se jim líbilo všechno, nejvíce poznávání potravin podle chuti.

Těžké pro ně bylo poznávání různých vůní, ale chtěly by to určitě zkusit znovu. Na otázku, jak můžeme pomoci lidem, kteří nevidí odpovídaly např. *a) můžeme jim pomoci přes silnici b) můžeme jim číst, když oni nevidí c) a můžeme jim také vyprávět, co se děje venku.* Po lekci za mnou přišly dvě děti, jestli by si mohly půjčit tuto knížku a prohlédnout si ji. Nejvíce mě překvapilo, jak byly pohlceny příběhem a jak s nadšením diskutovaly a odpovídaly na mé otázky. Příště bych si potřebovala lépe rozvrhnout čas, aby se stihly všechny aktivity. Lekci hodnotím velice kladně. Děti se dokázaly vcítit do hlavní postavy, tj. nevidomé dívky, a měly možnost vyzkoušet si vnímat svět jen pomocí dalších smyslů – hmatu, čichu a chuti. Aktivitu zaměřenou na vnímání světa sluchem nebyl prostor. Ale podle reakcí dětí je patrné, že výše uvedený cíl byl splněn, a kromě toho děti projevily spontánní zájem o knihu, se kterou bylo v aktivitě pracováno.

**Nosatá Natálie**

**Autor:** Jana Freyová

**Nakladatelství:** Amulet

**Doporučený věk:** 8 let (námět vhodný i pro mladší děti)

**Anotace knihy:**

Natálie už je šolačka, která má ale jedno veliké trápení. Její nos je větší než ostatních dětí, a to ji velice trápí. Některé děti se ji kvůli velikému nosu posmívají, vymýšlejí Natálii různé nelichotivé přezdívky a nechtějí si s ní hrát. Natálka se kvůli tomu trápí, někdy se vzteká a dokonce už i utekla ze školy. Rázem se ale vše zlepší, když na návštěvu přijede teta Amélie, která má úplně stejný nos jako Natálie. Teta Amélie vypráví Natálce příběhy ze školy, jak se také potýkala s posměchem kvůli svému nosu. Nicméně teď je teta Amélie úspěšná fotografka, je veselá a nic si ze svého nosu nedělá. To dodá Natálii odvahu a pomalu poznává, že i děti ve škole se k ní začínají chovat jinak. Natálie si najde nové kamarády a nikdo už se na jejím nose ani nepozastaví.

**Cíl:** Děti se vžijí do dítěte vyčleněného z kolektivu. Děti rozvíjejí sociální citění a empatii. Děti rozvíjejí svou fantazii.

**Úvodní část:**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Otázky před čtením (přečtu jen název knihy)
  - O kom si myslíš, že příběh bude?
  - A čím se hlavní postava bude asi lišit od ostatních? Proč si to myslíš?
  - Jak asi Natáliin nos vypadá? Zkus ho popsat, ukázat, předvést...
- Vyprávění příběhu, čtení určité pasáže v knize.

*„Tátův nos je oproti tomu obrovská brambora. Opravdový netvor mezi nosy. Velký a bambulovitý. A stejně takový nos jako táta má i Natálie.*

*Stejnou bramboru. A to je problém. Obrovský problém. Natálie nemůže ten svůj nos vystát. Ani trochu. Když se doma zadívá do zrcadla, zesmutní. A dostane vztek. A celá se scvrkne.*

*Dřív to tak nebylo. Dřív byla Natálie prostě jen Natálie. Natálie Bergerová.*

*Natálie, co má ráda nudlový nákyp a hranolky s kečupem. A čokoládovou zmrzlinu se šlehačkou a s malinami. Natálie, která ráda sbírá kaštany, bojí se mořských ježků a vysokých vln v moři.*

*Ale od té doby, co chodí do školy, je všechno jinak. Jednou totiž seděla Natálie na staré zídce na školním dvoře, klátila nohama a žvýkala chleba se sýrem, když v tom zaslechla, jak si ostatní šeptají.*

*A od té chvíle má Natálie starosti.*

*„Takový hrozný nos,“ špitla pihovatá Anna.*

*„Jako klaun,“ zachichotala se Laura a zašilhala po Natálii.*

*„Je to taková ohromná brambora,“ vykřikla Marta dost hlasitě a dost zlomyslně. „Nechtěla bych tak vypadat,“ řekla Lena a oči se jí zablýskly. „S takovým nosem bych se určitě do školy ani neodvážila.“*

*Ostatní přikývli.*

*„Natálie je prostě nosatá,“ pošklebovali se jeden přes druhého. „Natálie nosáč!“ Už je ani nenapadlo šeptat.*

*Od toho dne nesnáší Natálie svou tvář. Každému zrcadlu se vyhne.“<sup>10</sup>*

- Otázky po čtení:
  - O kom je tedy příběh? Uhodli jsme to?

---

<sup>10</sup> FREY, Jana. *Nosatá Natálie*. Přeložil Hana LINHARTOVÁ, ilustroval Petra PROBSTOVÁ. Praha: Amulet, 1999. Klíček. ISBN 80-86299-01-5. S. 7-8.

- Čím se Natálie liší od ostatních?
- Jak se Natálie cítila, když se jí děti posmívaly?
- Už se ti někdo také takhle posmíval? Jak ses přitom cítil/a?
- Myslíš si, že je důležité, jak člověk vypadá?
- Poznáš podle vzhledu, jaký je člověk uvnitř a co má rád?

## Hlavní část:

### 1. aktivita – Poznáš podle vzhledu, co má člověk rád?

- Organizace: v kroužku na koberci
- Pomůcky: panenka Natálie
- Realizace: Pamatujete si co má ráda Natálie? Děti sedí v kroužku a společně vzpomínáme na to, co má ráda Natálie.

*„Natálie, co má ráda nudlový nákyp a hranolky s kečupem. A čokoládovou zmrzlinu se šlehačkou a s malinami. Natálie, která ráda sbírá kaštiny, bojí se mořských ježků a vysokých vln v moři.“<sup>11</sup>*

Panenka Natálie koluje po kroužku, kdo má panenku v ruce, může nám říct co on/ona má rád/a a co rád dělá.

Já začnu. Já jsem Dominika a mám ráda špagety s rajčaty, čokoládový dort a koblihy. Ráda tancuji a dlouho se koupu ve vaně. A co ty?

### 2. aktivita – Jak se asi Natálie cítila?

- Organizace: v kroužku na koberci
- Pomůcky: kartičky se „smajlíky“ k vyjádření pocitů
- Realizace: Budu z knihy číst vše, co Natálii spolužáci říkali. Úkolem dětí je zvednout kartičku s pocitem, jak se asi zrovna Natálie cítila. Na kartičkách budou

---

<sup>11</sup> FREY, Jana. *Nosatá Natálie*. Přeložil Hana LINHARTOVÁ, ilustroval Petra PROBSTOVÁ. Praha: Amulet, 1999. Klíček. ISBN 80-86299-01-5. S. 7.



znázorněny pocity - smutek, strach, vztek a radost. Tyto kartičky si děti vytvoří samy.

### **3. aktivita – Není důležité, jak vypadáš**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Pomůcky: fotografie různých lidí
- Realizace: Ukazují dětem různé obrázky lidí, kteří se nějak odlišují vzhledem. Např. Natáliina teta Amélie z knihy má stejný nos jako Natálie, ale její nos nikoho nezajímá, protože je to slavná fotografa. Procestovala už skoro celý svět, je stále veselá a ze svého nosu si nic nedělá. Gérard Depardieu má sice veliký nos, ale to mu nebránilo stát se úspěšným francouzským hercem, který hrál v mnoha filmech, a kterého možná znáte i vy z televize.
- Znáte i vy nějakou známou osobnost, která se něčím odlišuje?

### **Závěrečná část:**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Převyprávění konce příběhu.
- Co jsme se naučili?
  - Nesmíme se nikomu posmívat, protože to tomu druhému ubližuje.
  - Podle velkého nosu nepoznáme jestli si budeme rozumět
  - I když se nám na sobě nemusí něco líbit, může být někdo komu se to právě líbí. Každý jsme jiný a každému se líbí něco jiného.
  - Veliký nos nebo jiná odlišnost není důvodem zahodit své sny.
- Otázky na konec:
  - Jak ses cítil/a při jednotlivých aktivitách?
  - Co pro tebe bylo těžké?
  - Co se ti líbilo?

Pedagogická reflexe:

Lekci jsem prováděla se šesti předškolními dětmi – třemi dívkami a třemi chlapci. Na úvod jsme řešili, o kom asi bude kniha a co bude mít hlavní postava za problém. Děti hned přišly na to, že příběh bude o dívce, která se jmenuje Natálie a má veliký nos. Na to hned ukazovaly, jak asi ten nos vypadal, jak byl asi veliký a jaký měl tvar. Vzpomínaly na pohádku Tři veteráni, na Pinocchia a na chobot slona. Děti tak prokázaly využití čtenářské strategie hledání souvislostí na úrovni text – text. Následovalo čtení úryvku o posměchu. Děti se svěřily, že už se jim také někdy někdo posmíval a dokonce dvě děti přiznaly, že už se někomu také posmívaly za větší hlavu a za silnější postavu (hledání souvislostí na úrovni dítě – text). Následně pak uznaly, že to těm dotyčným muselo být líto, a že Natálie z příběhu byla také smutná kvůli posměchu od spolužáků. Na otázku – Poznáš podle vzhledu, jaký je člověk uvnitř a co má rád? – se shodly, že určitě nepoznají, a dokonce jedna dívka prohlásila, že není důležité jak vypadáme, ale jací jsme uvnitř. Na to následovala aktivita, při které mělo každé dítě říci, co má rád a co rád dělá. Objevily se odpovědi: *a) šmoulová zmrzlina a zalévání květin b) vanilková zmrzlina, pomáhání babičce a tancování c) koblihy, gymnastika a závodění d) čokoládová zmrzlina a koukání na televizi*. V další aktivitě si děti vytvářely kartičky, na kterých byly znázorněny pocity (radost, smutek, vztek, strach) prostřednictvím charakteristických „emotikonů“. Každý si vytvořil své vlastní kartičky, ze kterých poté vybíral/a u čtení další pasáže z příběhu, kde se spolužáci posmívali Natálii. Každý vždy vybral kartičku s pocitem, o kterém si myslel, že se tak Natálie v tu chvíli cítila. Ve většině případech se objevovaly kartičky smutek, vztek a strach. Kartička radost se objevila pouze jedenkrát, a to si spíše myslím, že dotyčná špatně poslouchala. Třetí aktivitu jsme bohužel nestihli kvůli nabitému programu ve školce. Na závěr jsem dětem dovyprávěla příběh o Natálii a zeptala jsem se, co jsme se naučili. Děti odpovídaly se slovní dopomocí: *a) že se nesmíme nikomu posmívat, protože to není hezké a člověk je pak z toho smutný b) každý je jiný a má rád něco jiného c) podle vzhledu nepoznáme, jaký je člověk uvnitř d) i když má někdo veliký nos, může být hodný a šikovný*. Děti ze začátku pracovaly s nadšením, ale na závěr bylo vidět, že už je to na ně dlouhé a jsou trochu unavené. Příště by bylo dobré zařadit na začátek aktivitu, u které by se trochu hýbaly. Lekci hodnotím pozitivně. Děti se vžily do dítěte vyčleněného z kolektivu.

Děti rozvíjely sociální citění a empatii. Děti rozvíjely svou fantazii a kromě toho se o sobě dozvěděly něco nového. Cíl byl tedy splněn.

### **Chameleon Leon**

**Autor:** Mélanie Watt

**Nakladatelství:** Egmont

**Doporučený věk:** od 3 let

#### **Anotace knihy:**

Chameleon Leon není jen tak obyčejný chameleon. Obyčejný chameleoni, jako jsou Leonovi kamarádi, se umí zbarvit podle prostředí. Sednou si na list a zbarví se do zelena, stojí na žlutém písku a zbarví se do žluta. Jen Leon se vždy zbarvil do úplně jiné barvy. To, že byl jiný, ho velice trápilo. Nemohl si s kamarády hrát na schovávanou a na maskovanou. Jednou se jeho kamarádi chameleoni vydali do světa. Leon chtěl jít s nimi, ale nikdo ho nepozval, a tak se za nimi plížil a sledoval kamarády, kam jdou. Chameleoni se ovšem ztratili a nemohli najít cestu domů. Rodiče už se začali bát a šli malé chameleony hledat. Hledali je velice dlouho, až náhle uviděli malou zelenou tečku. Ta zelená tečka byl malý Leon, který se nedokázal zbarvit na oranžovou jako ostatní chameleoni. A tak je vlastně Leon zachránil. Od té doby už si Leon nepřipadal sám. Měl spoustu kamarádů a připadal si výjimečný.

**Cíl:** Děti se vžijí do osoby vyčleněné z kolektivu a popisují, jak se při tom cítily. Děti rozvíjejí sociální citění a empatii. Děti se učí chápat jinakost jako běžnou součást života.

#### **Úvodní část:**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Otázky před čtením (ukážu jen obálku knihy)

- O čem si myslíš, že kniha bude?
- A co je na něm zvláštního? Čím se liší od ostatních chameleonů?
- Myslíte, že je pro Leona problém být jiný? Co by mu na tom mohlo vadit?
- Myslíte si, že je to výhoda nebo nevýhoda být jiný?

## Hlavní část:

### Čtení příběhu

*„Chameleon Leon byl jiný než ostatní chameleoni. Když ostatní seděli na zeleném listu, zbarvili se do zelena. Když ostatní stáli na žlutém písku, změnili barvu do žluta. A když plavali v modrém rybníce, proměnili se do modra. Ne tak Leon. Když si Leon vlezl na zelený list, zčervenál. Když se Leon postavil na žlutý písek, zřítověl. A když Leon plaval v modrém rybníce, měl barvu oranžovou. Leon to nedělal schválně. Chtěl být stejný jako ostatní chameleoni. Jen si nedokázal změnit tu správnou barvu. To, že byl jiný, někdy nahánělo Leonovi strach. Nedokázal se dobře zamaskovat. Když mu hrozilo nebezpečí. To, že byl jiný, občas přivádělo Leona do rozpaků. Mezi ostatními vždycky vyčníval. To, že byl jiný, často způsobovalo, že si připadal osamělý. Nemohla si hrát s jinými chameleony, protože cítil, že se mezi ně nehodí. Leon si myslel, že ho chameleoni nepozvou mezi sebe, zvlášť když hráli své oblíbené hry – maskovanou a na schovku.“<sup>12</sup>*

### 1. aktivita – Najdi přirozené prostředí pro chameleony

- Organizace: volně v prostoru
- Pomůcky: obrázky barevných chameleonů, obrázky různého barevného prostředí (lesy, voda, písek...)

---

<sup>12</sup> WATT, Mélanie. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont ČR, 2002. ISBN 80-7186-792-6.

- Realizace: Děti mají za úkol najít prostředí pro chameleony. Na papíru máme různobarevné chameleony a děti musí najít správné prostředí, které je stejně barevné jako daný chameleon.

## 2. aktivita – Vytvoř přirozené prostředí pro chameleony

- Organizace: u stolečku
- Pomůcky: papíry A4, barevné papíry, lepidlo, pastelky, fixy, obrázek chameleona
- Realizace: Děti mají za úkol vytvořit prostředí pro chameleony prostřednictvím různých výtvarných potřeb.
  - Mohou vytvořit prostředí pro chameleony – tedy stejné barevné jako je daný chameleon z papíru.
  - Mohou vytvořit prostředí pro chameleona Leona – tedy jinak barevné, jako je daný chameleon z papíru.

Čtení dalšího úryvku:

*„Jednoho dne se malí chameleoni vydali do světa na zkušenou. Leon byl zvědavý. A tak se plížil za nimi lesem a snažil se, co mohl, aby byl co nejlépe schovaný. Malí chameleoni putovali dlouhý čas. Po chvíli však zjistili, že se ztratili. Malí chameleoni dostali strach. A Leon se bál taky.“<sup>13</sup>*

- Otázky při čtení:
  - Co asi udělal Leon?
  - Našli chameleoni cestu domů?

Čtení konce příběhu:

*„Leon se choulil za velikým kamenem, ale pak už nemohl svou samotu vydržet ani o chvíličku déle. Vykoukl ven a malí chameleoni ho hned zpozorovali. K Leonovu*

---

<sup>13</sup> WATT, Mélanie. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont ČR, 2002. ISBN 80-7186-792-6.

*překvapení byli rádi, že ho vidí. Zatím se o ně doma v lese začali rodiče strachovat. Rychle se stmívalo. Staří chameleoni se tedy vydali své děti hledat. Rodiče putovali dlouhý čas. Po malých chameleonech však nebyla žádná stopa.*“<sup>14</sup>

- Otázky a úkoly při čtení:
  - Předved', jak to vypadalo, když se Leon choulil za velikým kamenem?
  - Jak bude příběh dál pokračovat?

*„Pak, v dálce na obzoru, zahlédli malou zelenou tečku. Byl to Leon! A tak malé chameleony našli díky Leonově barvě, živé a zdravé. Všichni se radovali. Po dni plném dobrodružství se chameleoni vraceli domů. Leon šel tentokrát s ostatními.*“<sup>15</sup>

- Otázky a úkoly při čtení:
  - Předved', jak se asi Leon cítil.
  - Co se od té doby v jeho životě změnilo? Proč?

*„Měl sice opět úplně jinou barvu, ale získal své místo mezi kamarády. To, že byl jiný, ho teď naplňovalo pýchou.*“<sup>16</sup>

### **3. aktivita - Jinakost jako pozitivum**

- Organizace: v tělocvičně, volně v prostoru
- Pomůcky: nejsou potřeba žádné pomůcky
- Realizace: Chameleon Leon byl nejdříve smutný, že je jiný než ostatní, ale nakonec se to obrátilo v jeho prospěch. Dokázal pomoci kamarádům, když se ztratili, a byl

---

<sup>14</sup> WATT, Mélanie. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont ČR, 2002. ISBN 80-7186-792-6.

<sup>15</sup> WATT, Mélanie. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont ČR, 2002. ISBN 80-7186-792-6.

<sup>16</sup> WATT, Mélanie. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont ČR, 2002. ISBN 80-7186-792-6.

pyšný na to, že je jiný. Ukaž/řekni, na co jsi pyšný ty. Můžeš být pyšný na to, co umíš, co máš rád, jak vypadáš. Můžeš být pyšný na nějakého kamaráda, sourozence, kdo umí něco jiného než ty. Všechny své přednosti si povíme, ukážeme. Pomocí dramatizace si je můžeme předvést.

### **Závěrečná část:**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Co jsme se naučili?
  - Jinakost je běžnou součástí života.
  - Být jiný neznamena být špatný.
- Otázky na konec:
  - Jak ses cítil/a při jednotlivých aktivitách?
  - Co pro tebe bylo těžké?
  - Co se ti líbilo?

### **Pedagogická reflexe:**

Lekci jsem prováděla se šesti předškolními dětmi – třemi dívkami a třemi chlapci. Úvodem jsem se děti zeptala, jestli poznají podle obálky knihy, o čem příběh bude. Děti chameleona bez problému poznaly. Dále jsem chtěla vědět faktické informace o chameleonech. Děti odpovídaly, *a) chameleoni chytají mouchy b) přeměňují se podle barvy (např. když je chameleon na stromě, zbarví se do zelena) c) jsou to obojživelníci*. Poté jsem se doptávala, jaký byl asi chameleon Leon, o kterém příběh je. Většina dětí si myslela, že to bude úplně obyčejný chameleon, který mění barvu podle prostředí, kde se nachází. Následovalo čtení úryvku. Po čtení si děti vybraly papírového chameleona a měly ho dát na obrázek různě barevného prostředí, kde by se chameleoni nejlépe schovali. To se všem zúčastněným dařilo. Dále jsme si zkusili umístit do barevného prostředí chameleona Leona. To už bylo pro děti náročnější, ale nakonec se vždy společně domluvily a úkol vyřešily. Druhou aktivitu jsme museli přesunout na konec celé lekce kvůli obsazenému prostoru u stolečků ostatními dětmi s paní učitelkou. Dále jsme pokračovali ve čtení děti dramatizací předváděly, jak se asi Leon choulil za velikým kamenem, jak se chameleoni báli atd. Na

otázku, jak příběh dopadne, odpověděly tři děti, že „*příběh dopadne dobře, že jim Leon určitě nějak pomůže*“ a jeden chlapec namítl, že „*příběh určitě neskončí dobře, protože byli malí chameleoni sami v poušti a neměli tam jídlo ani vodu*“. Proto jsme příběh četli dál. Tím, že byl chameleon Leon jiný než ostatní, pomohl chameleonům najíst své malé chameleony, a tím je vlastně Leon zachránil. Poté děti nadšeně komentovaly závěr příběhu a) *ted' už Leon nebude smutný, protože má kamarády* b) *a už si s nimi může hrát na schovku, ale musí jenom pykat* c) *ještěže byl Leon jiný a neuměl si změnit barvu, jinak by se chameleoni nedostali k mamince a k tatínkovi*. Ve třetí aktivitě měly děti ukázat nebo říct v čem jsou jiní a na co jsou pyšní nebo jestli mají nějakého kamaráda nebo sourozence, který dělá něco zvláštního/jiného a na co je pyšný. Chlapec N.: „*rád doma uklízím a pomáhám mamince s prádlem a dělám to dobře*“, dívka B.: „*mám zrzavé vlasy, ale mně se to líbí*“, chlapec J.: „*já umím dobře bubnovat na bubny, to moc lidí neumí*“. Lekci jsme ukončili aktivitou u stolečku, kde si děti vybraly barevného chameleona, kterého nalepily na papír a měly mu vytvořit vhodně barevné prostředí pomocí pastelek, fixů atd. Tři děti splnily úkol výborně, jeden chlapec odmítl vytvořit stejně barevné prostředí a udělal si obrázek po svém. Velice kladně hodnotím přístup dětí k aktivitám. Myslím si, že je příběh upoutal a kniha se jim velice líbila, zejména kvůli krásně barevným ilustracím. Při této lekci byly velmi soustředěné, ačkoliv jsem musela občas odběhnout zkontrolovat ostatní děti. Překvapilo mě, že ani neodbíhaly od tématu jinými historkami. Tuto lekci hodnotím velice pozitivně. Děti se vžily do osoby vyčleněné z kolektivu, rozvíjely sociální citění a empatii. Myslím si, že pochopily, že jinakost nemusí znamenat něco špatného, a že je běžnou součástí života. Cíle byly tedy splněny.



**Kamil neumí létat**

**Autor:** Jennifer Berne

**Nakladatelství:** Albatros

**Doporučený věk:** od 4 let

**Anotace knihy:**

Kamil je špaček. Pochází z veliké rodiny. Všichni jeho bratříčci a sestřičky začali chodit do školy, aby se naučili létat, jen Kamil ne. Kamil raději chodil do knihovny a četl si nejrůznější knihy. Ostatní špačci se mu kvůli tomu vysmívali a dávali mu nepěkné přezdívký. Kamila to velice trápilo, tak celé léto trávil jen v knihovně. Když přišel podzim, špačci se připravovali na odlet do teplých krajin. Jen Kamil se nepřipravoval, on totiž létat neuměl. Jednoho dne se špačci seřadili a chystali se odletět pryč. Kamil byl velice smutný, že zůstane sám. Z ničeho nic se objevili Kamilovy sourozenci. Nemohli tam Kamila nechat samotného. Omotali ho provázkem a vzletli. Kamil byl šťastný, že ho sourozenci neopustili. Jednoho dne přišel hurikán a už to vypadalo, že to se špačky neskončí dobře. Najedou si ale Kamil vzpomněl na to, co četl o počasí v knihách a napadlo ho schovat se do jeskyně. Když bouře skončila, všichni byli Kamilovi moc vděční a měli obrovskou radost. Největší radost měl Kamil. A jak tak radostí mával křídly, najednou se vznesl a lítal. A tak se Kamil naučil létat.

**Cíl:** Děti se vžijí do osoby vyčleněné z kolektivu. Děti rozvíjejí sociální citění a empatii. Děti rozvíjejí fantazii. Děti se učí spolupráci.

**Úvodní část:**

- Organizace: V kroužku na koberci
- Otázky před čtením: (přečtu jen název knihy – Kamil neumí létat)
  - O kom si myslíš že bude příběh? Kdo je to ten Kamil?
  - A proč neumí létat? Co se mu asi stalo?

- Myslíte, že je smutný, že neumí létat?

## Hlavní část:

### Čtení příběhu

*„Kamil je špaček. Narodil se pod okapem ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratrance a sestřenicemi. Byla to VELKÁ rodina. Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačáci vypadli z hnízda a začali objevovat svět. Kája si oblíbil žížaly. Adélka zase trávu. Pepíka bavilo bláto. Franta našel vodu. A Kamil... ehm, Kamil objevil KNIHU. Zatímco Kamilovi bratrance se honili za brouky, mouchami a mravenci, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty.“*

*„Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejšák?“ zlobil se učitel Peroutka. Ulejšák byl v knihovně. A tak když ostatní špačáci nacvičovali střemhlavý let, LOPINGY, VÝKRUTY a LÉTÁNÍ ve formacích, Kamil měl zobák pohroužený v knihách.“<sup>17</sup>*

### 1. aktivita – Lopingy, výkruty, střemhlavý let, létání – Pohybová hra

- Organizace: v tělocvičně v prostoru
- Pomůcky: klavír / hudební přehrávač + nahrávka
- Realizace: Volně v prostoru děti napodobují špačky máváním křídel. Pohybují se podle rytmu hudby. Napodobují výkruty, pomalé létání, střemhlavý let, létání ve větru a další co jim fantazie nabídne. Pokud by si děti nebyli jisté, můžeme jim napovědět.

### 2. aktivita – Lopingy, výkruty, střemhlavý let, létání – Grafomotorika

---

<sup>17</sup> BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Keith BENDIS. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.

- Organizace: v tělocvičně v prostoru
- Pomůcky: fixy, balící papír
- Realizace: V tělocvičně si rozbalíme dlouhou roli balícího papíru a děti si vyzkouší, jak se špačci učili létat v rámci grafomotoriky. Mohou dělat různé linie, jak asi špačci létali, jaké výkruty dělali. Aktivita slouží k rozvoji grafomotoriky, uvolnění paže a zároveň rozvíjí fantazii. Následně si povíme, jak, který špaček létal.

*„V duchu byl v oblacích a nechal se unášet fantazií. Bratřenci mu začali říkat Kamil – knihy svačil, zoban křupan a knihomol. Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peříčka a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“ Potom smutně odhopkal do knihovny – jedině tam se cítil šťastný. A tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo...“<sup>18</sup>*

- Otázky při čtení:
  - Pamatujete si jaké přezdívky dali ostatní špačci Kamilovi? Jak mu říkali?
  - Jak se asi Kamil cítil?
  - Myslíte si, že je to správné, posmívat se někomu?
  - Už se ti taky někdy někdo posmíval? A jak jsi se při tom cítil?

*„Občas některý bratránek utrousil: „Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme, a tys to ani nezkusil!“ „Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmuřil se Kamil. „Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestríčka. A Kamil se přiznal, že neumí. A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali*

---

<sup>18</sup> BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Keith BENDIS. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.

*se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám.*<sup>19</sup>

- Otázky při čtení:
  - Co si myslíš že se stalo dál?
  - Jak se asi Kamil cítil?
  - Zůstal Kamil opravdu sám?
  - Jak bys mu pomohl, poradil?

### 3. aktivita – Kamil rád čte. Co dělám rád já?

- Organizace: na koberci v kroužku
- Pomůcky: malá kniha na podávání v kroužku
- Realizace: Kamil rád čte, ale co dělám rád já? Podáváme si symbolickou knížku. Kdo má v ruce knížku, může nám říci, co rád/a dělá on/ona. Postupně se vystřídáme a dozvíme se o sobě věci, které jsme možná ještě nevěděli.

### **Závěrečná část:**

- Organizace: v kroužku na koberci
- Čtení/ vyprávění konce příběhu – podle časových možností
- Otázky na závěr:
  - Jak ses cítil při jednotlivých aktivitách?
  - Co pro tebe bylo těžké?
  - Co se ti líbilo?

### Pedagogická reflexe:

Lekci jsem prováděla se šesti předškolními dětmi – se čtyřmi dívkami a dvěma chlapci. Před začátkem mi děti sdělily, že už se s knihou setkaly v místní knihovně, ale to ničemu

---

<sup>19</sup> BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Keith BENDIS. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.

nebránilo, jelikož knihovnu nenavštívily všechny děti a ty, kteří ano, si příběh příliš nepamatovaly. V úvodní části se všechny děti dostaly tomu, že Kamil bude nejspíše pták a nelétá, protože: *a) se to nenaučil b) má zlomená křídla c) je líný*. V pohybové aktivitě děti napodobovaly létání ptáků. Chlapci nejprve chvíli trvalo než se začal pohybovat do rytmu hudby, ale jakmile ho pobídla děvčata, přidal se. Dále následovalo napodobování letu ptáků v rámci grafomotoriky. Na balící papír děti kreslily různé linie a následně vysvětlovaly svůj postup (*létání při větru, rychlý únik před deštěm, tancování a kroužení nad žížalou*). Rychlejší tahy fixem občas způsobovaly trhání balícího papíru. Při příští realizaci bych určitě použila pevnější materiál, v nejlepším případě kartonový papír. Po další části příběhu následovaly otázky na posměch. Každé dítě se svěřilo, že už se jim někdy někdo za něco posmíval, a že jim to bylo při nejmenším nepříjemné. Na Kamilovy přezdívky si s dopomocí vzpomněly všechny děti. V otázce – Jak bys pomohl/a, poradil/a Kamilovi? – se shodly všechny děti, *že by s Kamilem zůstaly tak dlouho, dokud by ho létat nenaučily*. Při poslední aktivitě měly děti prozradit, co rády dělají. Ve většině případech se objevovala gymnastika, dále pak vyrábění výrobků z papíru, tancování a plavání. Na závěr jsme si dočetli příběh. Děti komentovaly průběh celé lekce. Nejvíce se jim líbilo napodobování letu ptáků v rytmu hudby. Obtížné pro ně bylo vzpomenout si na Kamilovy přezdívky. Za sebe mohu říci, že se aktivity povedly. Děti byly soustředěné a příběh byl pro ně zajímavý. Na otázky se snažily odpovídat pečlivě, i když občas odběhly od tématu. Tuto lekci hodnotím velmi pozitivně. Děti spolupracovaly, učily se sociálního citění a empatii, vžily se do osoby vyčleněné z kolektivu. Navíc pochopily, že každý má rád něco jiného a něco jiného umí. Cíl byl tedy splněn.

## Závěr

Ve své práci na téma *Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou* jsem si kladla čtyři cíle. První cíl, který jsem si stanovila pro tuto bakalářskou práci, byl zmapovat možnosti zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku – dle názorů pedagogů mateřských škol. K naplnění tohoto cíle jsem realizovala dotazníkové šetření. Dotazník byl distribuován online prostřednictvím webové stránky survio.cz a byl zveřejněn na sociálních sítích Pedagogické fakulty a rozeslán do mateřských škol převážně v Ústeckém kraji a v Praze. Dotazníkového šetření se účastnilo 55 respondentů. Nejčastěji se jednalo o učitelky ve věku 26-35 let (31 %), 18-25 let (29 %), 36-45 let (22 %) a 46-55 let (18 %) s délkou praxe 1-2 roky (25,5 %) a 6-10 let (25,5 %), případně 3-5 let (20 %) a 11-20 let (16,4 %). 58,2 % respondentek uvedlo, že s tématy jinakosti pracují, a to z několika důvodů: a) jinakost ve třídě; b) výchova k respektu k druhým; c) vyzdvihnout jinakost jako přednost; d) výchova k upřímnosti. Další část tvořily odpovědi na otázku, jak s tématem jinakosti pracují. Respondentky uváděly, že nejčastěji k otevírání tématu jinakosti používají: a) pohádky, bajky, příběhy; b) Školní vzdělávací program a třídní vzdělávací plán; c) hry na začlenění; d) dramatizaci příběhu; e) besedy; f) rozhovory; g) výtvarné činnosti; h) obecně respekt k druhým; i) vlastní zkušenosti dětí; j) speciálního pedagoga. Ve 45,5 % případech respondentky odpověděly, že k otevírání těchto témat používají literaturu pro děti. Nejčastěji zmiňovaly příběhovou prózu s dětským či zvířecím hrdinou, dále pak klasické pohádky, učebnice, obrázky z knih a encyklopedie. 41,8 % respondentek uvedlo, že s tématem jinakosti vůbec nepracují, a to převážně z důvodů, že se do těchto témat raději nepouštějí, nebo neví, jak s tématem jinakosti pracovat. Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla v praktické části nabídnout možnosti, jak se s tématem jinakosti vypořádat i v mateřské škole, a to prostřednictvím práce s knihou. První cíl byl tedy splněn.

Druhým cílem bylo navrhnout vhodné lekce s využitím metody práce s knihou, které by děti s problematikou jinakosti seznamovaly. Tyto lekce jsem plánovala v souladu s konstruktivistickým způsobem učení. Navrhla jsem čtyři jednotlivé lekce, které seznamovaly děti s různými tématy jinakosti (ve smyslu – handicapu, odlišného vzhledu, odlišné barvy pleti a odlišných zájmů) prostřednictvím uměleckého textu (krásné

literatury). Snažila jsem se, aby byly aktivity pro děti zajímavé a nevšední. Důležitý byl také vhodný výběr knih. Druhý cíl byl tedy také splněn. Naplánované lekce jsem poté realizovala ve vybrané mateřské škole a následně je reflektovala. Třetí cíl (realizovat lekce v mateřské škole) i čtvrtý (reflektovat lekce) byl tedy také splněn. V souladu se třetím a čtvrtým cílem jsem použila metodu nestandardizovaného zúčastněného pozorování s využitím videonahrávek, které mi posloužily k reflexi jednotlivých lekcí.

Během výzkumném šetření byly zodpovězeny výzkumné otázky:

V první výzkumné otázce jsem se ptala, **jakými způsoby je možné zprostředkovat dětem předškolního věku téma jinakosti**. K výsledkům mi pomohly autentické odpovědi od respondentek a také hlavně má vlastní zkušenost při realizaci těchto lekcí. Zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku je tedy vhodné pomocí pohádek, příběhů z knih, dramatizací příběhu, rozhovoru, besed, her na začlenění. Dle mého názoru je práce s textem či dramatické metody nejvhodnějšími metodami, jak dítěti zprostředkovat téma jinakosti, protože děti se při výběru vhodné knihy mohou dobře vžít do hlavní postavy, resp. outsidera, tedy do postavy s handicapem.

Druhá výzkumná otázka velice úzce souvisí s tou první. Ptá se: **Jaké metody práce s knihou jsou vhodné pro zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku**. Jako vhodnou metodou bych viděla práci s textem uměleckého zaměření, která je realizována prostřednictvím poslechu autorského jazyka či převyprávěním příběhu a průběžná a následná práce s ním (Koťátková, 2013). Dále se mi osvědčilo konstruktivistické učení, které dětem umožní aktivní a prožitkovou práci s knihou. Hlavní zásadou konstruktivistického učení je stavět na tzv. prekonceptech (předchozích znalostech dětí). Na bázi konstruktivistického učení funguje třífázový model E-U-R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe), který je dle mého názoru velice vhodný pro práci s knihou i pro děti předškolního věku. Děti si nejprve ve fázi evokace vybaví své předchozí zkušenosti, poté si uvědomují význam a propojují si nové informace s již osvojenými poznatky, a následně celé poznatky reflektují. Také se mi osvědčilo využívání čtenářských strategií, které rozvíjí u dětí hlubší porozumění textu a předčtenářské dovednosti, zejména rozvoj zrakového, sluchového a hmatového vnímání, rozvoj myšlení, představivosti, pozornosti, paměti apod.

Dále bych jako vhodnou metodu doporučila dramatizaci. Dramatickým ztvárněním určité postavy, situace či jevu rozvíjíme dětskou představivost a originální projev. Je vhodné tyto činnosti zařazovat i jako „probuzení“ dětí při klidnějších činnostech.

Velice důležitý je samotný výběr knihy či příběhu. Podle Urbanové a kol. (2006) je vhodná příběhová próza s dětským hrdinou. Knihy by měly zaujmout tématem i nekýčovými ilustracemi, což se myslím při realizaci lekcí podařilo. Knihy jsem vždy nechala na prohlédnutí a byla jsem překvapena, jaký o ně byl zájem. Největší zpětnou vazbou pro mne bylo to, že se děti samy ptaly, jaké knížky jsem zase přinesla, a chtěly se lekcí účastnit.

Tato výzkumná otázka by si však vyžadovala podrobnější výzkum (experiment), zde vycházím zejména ze svých zkušeností, pozorování dětí a jejich výpovědí.

Třetí výzkumná otázka, kterou jsem si kladla, byla: **Co se děti při realizaci lekcí zaměřených na práci s knihou na téma jinakosti naučily?** V této výzkumné otázce vycházím z analýzy videonahrávek jednotlivých lekcí a nestandardizovaného pozorování dětí během lekcí a po nich. Cílem těchto lekcí bylo rozvíjet u dětí sociální citění a empatii; přiblížit, jak se cítí člověk vyčleněný z kolektivu; rozvíjet fantazii a učit děti spolupracovat. Důležité bylo, aby děti pochopily, že každý jsme jiný, jinak vypadáme a máme rádi rozdílné věci. Tohoto cíle bylo dosaženo (viz mé reflexe jednotlivých lekcí). Děti byly v souladu s RVP PV rozvíjeny v následujících kompetencích: kompetence k učení (dítě objevuje; dítě poznává, že se může mnohému naučit; dítě se soustředí na činnost; dítě se učí s chutí a nadšením), kompetence k řešení problémů (všímá si dění a problémů v jeho přímém okolí), kompetence komunikativní (naslouchá čtenému nebo vyprávěnému příběhu; samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi; vyjádří se prožitky, pocity a nálady), kompetence sociální a personální (dítě chápe odlišnosti mezi lidmi a je k nim tolerantní) a kompetenci činností a občanskou (dítě k úkolům a činnostem přistupuje odpovědně; má zájem o druhé a o to, co se kolem děje; spoluvytváří pravidla společného soužití v mateřské škole mezi svými vrstevníky; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, a že bychom se měli navzájem respektovat.)

Dále bych vyzdvihla, že u dětí se objevila motivaci ke čtení, resp. zájem o knihy (děti se spontánně zajímaly o knihy i mimo lekce) a rozvoj čtenářských strategií (děti si některé



z nich spontánně a rychle osvojily, například předvídání či vizualizaci). U dětí tak byly rozvíjeny nejen klíčové kompetence, ale i čtenářská pregramotnost.

**Co jsem se při plánování a realizaci lekcí naučila já?** Naučila jsem se lépe plánovat čas s dětmi, střídat klidné a rušné činnosti. Práci s jednou knihou bych nyní určitě rozdělila do více bloků nebo do celého týdne. Některé lekce byly pro děti příliš dlouhé a závěrem lekcí ztrácely pozornost. Naučila jsem se to, že každé dítě chce mít prostor se vyjádřit k tématu a my bychom jim ten prostor měly poskytnout. Naučila jsem se, že jednou z nejdůležitějších dovedností učitelky je empatie a aktivní naslouchání. Osobnost učitelky může ovlivnit celostní rozvoj dítěte.

Tato práce by mohla být inspirací pro učitelky mateřských škol, případně pro rodiče. Dále by mohla být přínosná pro potencionální čtenáře jako zamyšlení nad problematikou jinakosti nejen v mateřských školách. Každý jsme jiný, ale být jiný neznamená něco špatného. Naučme se brát jinakost jako běžnou součást života a pokusme se ji respektovat.

## Seznam použitých informačních zdrojů

AFFLERBACH, Peter, P. David PEARSON a Scott G. PARIS. *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies* [online]. 2008 [cit. 2018-06-27]. Dostupné z:

<http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Keith BENDIS. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva : přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury : adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.

FREY, Jana. *Nosatá Natálie*. Přeložil Hana LINHARTOVÁ, ilustroval Petra PROBSTOVÁ. Praha: Amulet, 1999. Klíček. ISBN 80-86299-01-5. S. 7.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

CHALOUPKA, Otakar a Vladimír NEZKUSIL. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Praha: Albatros, 1973.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy*. 2007, (27).

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. Praha : Kritické listy, 2002. ISBN 1214-5823

KRATOCHVÍL, Petr. *Subjekt a jinakost dle Lévinase a Foucaulta* [online]. 2013, [cit. 2018-06-27]. Dostupné z: <https://www.getsemany.cz/node/3040>

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2004, (4).

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MILLER, Debbie. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers, c2002. ISBN 1571103074.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

*Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. [cit. 2018-06-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večerí*. Ilustroval Václav POKORNÝ. Praha: Albatros, 1996. ISBN 80-00-00436-4. S. 26-28.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

ROBB, Laura. *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books, c1996. ISBN 0590251112.

RONKOVÁ, Jolana. *Rozvoj čtenářské gramotnosti: Edukační model na bázi metody Podvojného zápisu*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky.

RVP PV [online]. 2018 [cit. 2018-06-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Čes. Budějovice, 1992.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMPKINS, Gail E. *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall, c2006. ISBN 0-13-119076-8.

URBANOVÁ, Svatava. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce)*. V Olomouci: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

WATT, Mélanie. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont ČR, 2002. ISBN 80-7186-792-6.

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie: Co vše sem patří & trocha historie* [online]. 2010 [cit. 2018-06-21]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník

Dobrý den,

Jmenuji se Dominika Sedláčková a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy – obor Učitelství pro mateřské školy. Píši bakalářskou práci na téma „Jinakost v literatuře pro děti předškolního věku a způsob zprostředkování problematiky“. Ve své praktické části zjišťuji, jestli učitelé v mateřských školách pracují s tématy jinakosti (odlišná barva pleti, handicap, odlišné zájmy, jiný vzhled apod.), popřípadě jak s tímto tématem pracují. Dotazník je tak určen pedagogickým pracovníkům mateřských škol. Budu vděčná za veškeré vaše zkušenosti.

Předem děkuji za Váš čas.

Dominika Sedláčková

**Setkal/a jste se s pojmem jinakost?**

ANO

NE

**Pracujete s dětmi s tématy jinakosti? (odlišná barva pleti, handicap, odlišné zájmy, vzhled, sociální postavení, homosexualita apod.)**

ANO

NE

**Pokud ano, jak s těmito tématy pracujete? Co se Vám osvědčilo?**

**Pokud ne, proč?**

Jsou to příliš kontroverzní témata

Nevím, jak s nimi pracovat

Raději se do toho nepouštím

Jiné – Uveďte

**Používáte k otevírání těchto témat například příběh (literaturu pro děti)?**

ANO

NE

**Pokud ANO, které tituly jste použil/a? A doporučil/a byste je i ostatním?**

**Kolik let již pracujete jako učitel/ka mateřské školy?**

První nebo druhý rok

3-5 let

6-10 let

11-20 let

21 let a více

**Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

Střední škola pedagogická

Vyšší odborná škola

Vysoká škola – Bakalářský studijní program

Vysoká škola – Magisterský studijní program

**Kolik je Vám let?**

18-25

26-35

36-45

46-55

55 a více

**Pracujete v homogenní, nebo heterogenní třídě?**

Homogenní

Heterogenní

**Kolik máte ve třídě dětí?**

**Je vaše mateřská škola na něco specializovaná?**

Ano – uveďte

Ne



## Příloha 2



20



21



22



23

---

<sup>20</sup> SOUZA, Pete. *President Barack Obama* [online]. In: . 6.12.2012 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:President\\_Barack\\_Obama.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:President_Barack_Obama.jpg)

<sup>21</sup> BIARD, Georges. *Gérard Depardieu Cannes 2015* [online]. In: . 7.6.2015 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gérard\\_Depardieu\\_Cannes\\_2015.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gérard_Depardieu_Cannes_2015.jpg)

<sup>22</sup> CHOWBOK. *Lucy Liu HS Yearbook* [online]. In: . 10. 6. 2012 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lucy\\_Liu\\_HS\\_Yearbook.jpeg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lucy_Liu_HS_Yearbook.jpeg)

<sup>23</sup> MAŇAS, Michal. *Nada Urbanková 1* [online]. In: . 25.5.2008 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nada\\_Urbankova\\_1.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nada_Urbankova_1.jpg)